تَشخيص صعوبات بناء الجملة العربيّة لدى متعلّمي اللغة العربيّة النّاطقين بغيرها في الجامعات الأردنية وعلاجها في ضوء النظرية اللسانية الحديثة

إعداد

خالد حسين أبو عمشة

إشراف

الأستاذ الدّكتور عبد الرحمن الهاشمي

قدِّمت هذه الأطروحة اِستكمالاً لمتطلبات منح درجة دكتوراه فلسفة في
مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها

كليّة الدّراسات التّربوية والنّفسيّة العليا
جامعة عمّان العربية للدراسات العليا

2009

التّفويض

أنا خالد حسين أحمد أبو عمشة أفوِّضُ جامعة عمّان العربيّة للدرسات العليا بِتَزْويد نُسخ من أطروحتي للمكتَبات أو المُؤسّسات أو الهيئات أو الأشخاص عِند طلبها.

الاسم : خالد حسين أحمد أبو عمشة

التّوقيع :

التّاريخ : 2009/1/18م

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسّلام على سيدنا محمّد وعلى آله وصحبه وسلّم،

أمّا بعد،

فإنّه لا يسعني في هذا المقام، وقد شارفت على إتمام هذه الأطروحة العلميـــة إلاّ أن أتقدّم بجزيل الشّكر، وعظيم الامتنان إلى شيخي الأستاذ الدّكتور عبد الرّحمن الهاشمي، فأشـــكر لك فضلك الكبير وعقلك النّير في توجيهك إيّاي لثلاث سنوات خلون، كنت فيها خير شيخ وأستاذٍ وأبٍ وصديق، أشكر لك أن جعلتني أسمو وأرتقي في البحث العلمي دون كلل أو ملل.

كما أقدّم الشكر فيّاضاً إلى أعضاء لجنة المناقشة، ممثلة بالأستاذ الـــدّكتور عـــدنان الجاري والأستاذ الدّكتور سمير استيتية والدّكتور ناصر المخزومي الذين تشرفت بـــأن يكونـــوا أعضاء لجنة مناقشة هذه الأطروحة، فلا ريب أنّ الأطروحة ارتقت وسمت بتوجيهاتكم القيمـــة، وملاحظاتكم الثّاقبة، وآرائكم السّديدة، فشكراً لكم جزيلاً من أعماق قلبي.

ولا يفوتني أن أزفّ عبارات الشكر والتقدير والثناء إلى كل من أسهم في إنجاز هذه الأطروحة مبتدئاً بأسرتي الصغيرة وعائلتي الكبيرة على دعمهم المتواصل وحـــثهم المـــستمر، وكذلك الحال لأخي وصديقي الدكتور حفيظ إسماعيلي أستاذ اللسانيات فـــي المملكـــة المغربيـــة الشقيقة، على تحمله عبء مناقشة كثير من قضايا هذه الأطروحـــة عبـــر الهـــاتف والإيميـــل والإنترنت، وكذلك الحال أستاذي وأخي الدكتور فتحي ملكاوي مدير المعهـــد العـــالمي للفكـــر الإسلامي، وزملائي وإخوتي في العمل في مركز اللغات بالجامعة الأردنية ومركز قاصد لتعليم العربية للناطقين بغيرها.

قَرَارُ لــَجْنَةِ الــمُنَاقَشة

نوقشت هذه الأطروحة وعنوانها: تَشخيص صعوبات بناء الجملة العربيّـــة لدى متعلّمي اللغة العربيّة النّاطقين بغيرها في الجامعات الأردنية وعلاجهـــا فـــي ضوء النظرية اللسانية الحديثة.

وأُجيزَت بتاريخ: 2009/1/18م.



أعضاء لجنة المناقشة:		التَّوقيـــــع
الأستاذ الدّكتور عدنان الجادري	رئيساً	....
الأستاذ الدّكتور سمير استيتيّة	عُضواً	....
الدّكتور ناصِر المخزومي	عُضواً	....
الأستاذ الدّكتور عبد الرّحمن الهاشمي	عضواً ومُشْرِفاً	....

الإهداء

إلى رفيقة دربي وأمّ عيالي

أميرة

التي زاحمتها كتبي وأوراقي وقصاصاتي في بيتها وحياتها

وإلى أزهار كانت تتوق لنور يرعاها

أينعت وأنا مشغول عنها بهذه الأطروحة

مُحَمَّد ومُهَنَّد ولَيان وبَيان

مع خالص الحب والوفاء

خالد

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

تَشخيص صعوبات بناء الجملة العربيّة لدى متعلّمي اللغة العربيّة النّاطقين بغيرها في الجامعات الأردنية وعلاجها في ضوء النظرية اللسانية الحديثة

إعداد

خالد حسين أبو عمشة

إشراف

الأستاذ الدّكتور عبد الرحمن الهاشمي

الملَخَّص

هدفت هذه الدراسة إلى تَشخيص صعوبات بناء الجملة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية، وعلاجها في ضوء النظرية اللسانية الحديثة. وعليه حاولت الدراسة أن تجيب عن الأسئلة الآتية:

1- ما الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في تعلم بناء الجملة العربية حسب مستوياتهم الثلاث (المبتدئ والمتوسط والمتقدم)؟

2- هل تختلف صعوبات بناء الجملة العربية وفقاً لمتغيرات الجنس والجنسيّة والعمر ونوع الجامعة (حكومية/ خاصة)؟

3- ما المعالجات المقترحة للصعوبات التي تواجه الطلبة الناطقين بغير العربية في تعلم بناء الجملة العربية في ضوء النظرية اللسانية الحديثة؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة قام الباحث باختيار موقعين قصدياً شارك فيها ثلاثة مستويات، (هي: المبتدئ والمتوسط والمتقدم) بمعدل شعبتين من كل مستوى من مستويات تعلّم العربية، كما شملت مقابلات الباحث ستّة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومعلماتها، زيادة على

مقابلة اثني عشر طالباً وطالبة يدرسون العربية بوصفها لغة أجنبية، وكذلك جرى تحليل عشرين من الوثائق التي تعود للطلبة ومعلميهم، هذا وقد تمثّل دور الباحث بالملاحظ المشارك.

واعتمدت هذه الدّراسة منهجيّة البحث النوعي التفاعلي لجمع البيانات المتعلقة بالصعوبات التي يواجهها دارسو العربية من الناطقين بغيرها؛ إذ جرى ذلك عن طريق الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق وفق استراتيجية التّثليث، وقد أعدّ الباحث نموذجاً يتضمن النقاط المطلوب ملاحظتها وسؤال المقابلين عنها، وقد تمركزت حول صعوبات بناء الجملة لدى متعلمي العربية من النّاطقين بغيرها ، وقد دعّم الباحث نتائجه النوعيّة ببعض النتائج الكميّة بخاصة لسؤال الدراسة الثاني حول دور متغيرات الجنس والجنسيّة والعمر ونوع الجامعة في صعوبات بناء الجملة التي تواجه الناطقين بغير العربية.

وأظهرت نتائج الدّراسة تشخيصاً واضحاً للصّعوبات التي تواجه متعلي العربية من النّاطقين بغيرها حيث تمّ توزيعها على مستويات الدراسة الثلاثة (المبتدئ والمتوسط والمتقدم) حسب تكراراتها ودرجة شيوعها بينهم. كما أظهرت الدّراسة دور متغيرات الجنس والجنسيّة والعمر ونوع الجامعة في نوعية الصعوبات التي يواجهها متعلمو العربية من النّاطقين بغيرها، حيث أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في تعلم العربية للناطقين بغيرها، ومحدودية الصعوبات بالنسبة لصغار السّن في التعلم بالمقارنة مع الكبار، وقلّة الصعوبات كلما كانت هناك صلة بالعربيّة وأهلها وثقافتها، وتقارب توارد الصعوبات بين الجامعات الحكوميّة والخاصة. وقدّمت الدّراسة نماذج متعددة من الحلول للصعوبات التي أظهرتها الدراسة بالاستناد إلى النظرية اللسانية الحديثة، ومن أبرز ما تمّ توظيفه واستخدامه في هذه النتائج نظرية المكونات المباشرة، والنظرية التحويلية التوليدية وقوانينها شبه الرياضيّة.

وفي ضوء هذه النتائج ختمت الدراسة بعدد من التوصيات من أبرزها : الدعوة إلى اعتماد المنهج الذي اتبعه الباحث في الدراسة للتغلب على صعوبات تعلّم العربية التي تواجه متعلميها من الأجانب على مستوى بناء الجملة، ووضع المناهج المناسبة التي تلائم الطلبة دارسي اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة للأغراض العامة والخاصة، وأخيراً الدّعوة إلى إجراء مزيد من الدراسات للتعرف إلى المشكلات التي يواجهها متعلمو العربية من الناطقين بغيرها، على مستوى الحرف والكلمة والجملة.

Abstract

The Diagnosis of the Difficulties of Building Arabic Sentences by Non-native Learner's of Arabic in the Universities of Jordan and Their Remediation in The Light of Modern Linguistic Theory

Prepared by:
Khaled Hussein Abu Amsha

Supervised by:
Prof. Abdurrahman Abd Ali Al-Hashemi

This study aimed at diagnosing the difficulties of building Arabic sentences by non-native learners of Arabic in the universities of Jordan and their Remediation in the light of modern linguistic theory.

This study intends to answer the following questions:

1. What are the difficulties that non-native learners of Arabic face when they build Arabic sentences according to their level of learning (beginners, intermediate, advanced)?
2. Do the difficulties in building Arabic sentences differ among the non native learners of Arabic according to their gender, nationality, age and the type of university (public or private)?
3. What are the suggested treatments for the difficulties that non-native learners of Arabic face when they learn the structure of the Arabic sentences in light of modern linguistic theory?

To answer these questions, the researcher intentionally chose two study locations. From each location he acquired the participation of three levels of learning (beginners, intermediate and advanced). On average, two

sections were chosen from each of the three levels. The study included interviews with six teachers of Arabic for non-native speakers and twelve students who were learning Arabic as a foreign language in addition to analyzing twenty documents that were handed back from students and their teachers.

The study applied first-hand, qualitative research for the collection of reports that were connected with the difficulties non-native students of Arabic face. This was done by means of observation, interviewing and analyzing documents in accordance with the threefold strategy. The researcher prepared a model which included the points in question

The study focused on the difficulties of sentence structure for non-native students. The researcher was able to support his qualitative results with some quantitative ones especially the role of the sex, nationality, age and type of university variables.

The results of the study came up with a clear diagnosis of the difficulties which non-native students of Arabic face in the three levels of their learning: beginners, intermediates, advanced in accordance with frequency and popularity of these levels.

The study also revealed the role of the gender, nationality, age and type of group variables regarding the kinds of difficulties which non-native students face, because the results showed an advantage of females over males and that the difficulties for younger students were limited in comparison to those for older students.

The results also showed that there were fewer difficulties for students who had contact with the Arabic language, its people, and its culture. Additionally, the difficulties faced by students in public and private universities were found to be similar.

This study puts forth a number of possible solutions based upon modern linguistic theories presented by the researcher.

In light of these results, the study concluded with a few recommendations. Amongst them: it was recommended to apply the same methodology used by the researcher in his study of the means by which the problems faced by non-native speakers of Arabic in their study of sentence structure are overcome. Additionally, the researcher recommends the establishment of appropriate curricula for students studying Arabic. These curricula should make proper use of modern linguistic theories in order to teach Arabic for both general and specific purposes. Finally, the researcher recommends further research in the field in order to diagnose the challenges that face non-native speakers of Arabic in their study of letters, words, and sentence structure.

الفصل الأوّل

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمّة

شَهدت السنوات القليلة الماضية اهتماماً متزايداً في ميدان تعليم اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها، وقد برز هذا الاهتمام بعقد المؤتمرات العلمية العالمية في أكثر من بلد عربي، من بينها في المغرب والأردن العراق (الوعر، 1987). وقد طرح فيها العديد من القضايا التي تتعلق بتعليم اللغات الأجنبية بشكل عام، واللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص، كالمناهج التعليمية، وطرائق التدريس، وإعداد معلمي اللغة العربية، وتوظيف التقنية والنظريات الحديثة في تعليم العربية، وتعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة. وبرز هذا الاهتمام في البلاد العربية والغربية على حدٍّ سواء، إذ عَنِيَتْ المؤسسات التعليمية في هذه البلاد بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكانت أيضاً موضع بحوث مكملة لنيل درجات الماجستير والدكتوراه.

وقد أشارت هذه الدراسات، وتلك المؤتمرات إلى أنّ تعلّم اللغات الأجنبية ليس بالأمر العسير فيما لو اتخذت التدابير اللازمة، ووظفت العلوم الحديثة. فاللغة الإنجليزية لا تزال تلازمها حركة دائبة مثابرة تبحث عن أيسر الطرق لتعليمها لغة أجنبيّة، في الوقت الذي لا تزال اللغة العربيّة تعلّم بطرق تقليدية بسيطة يشعر الطالب خلال تعلمها بصعوبات جمّة لا تعود معظمها لطبيعة اللغة ذاتها، بل لعدم خدمتها وتوظيف التقنية الحديثة في تعليمها (فنان، 2005).

ويتضح أن البحث والتطوير في التقنيات والأساليب وطرائق التدريس هو أحد الحلول نحو التغلب على كثير من الصعوبات التي تعتري طريق تعلم اللغة العربية، وخصوصاً للطلبة غير الناطقين بالعربية، وقد أدرك الوعر (1987) هذا الأمر حيث ذكر بأنّه ينبغي الالتفات إلى

عملية تدريس اللغة العربية وتطويرها وتحسينها وفق أنجع الأساليب وطرائق التدريس الحديثة، المستندة إلى الدّقة العلمية، والعلوم اللسانية الحديثة، بحيث يمكن للعرب نقل التقنية والعلوم وكل ما يفيد الإنسانية عن اللغات الأجنبيّة لإغناء اللغة العربيّة الحديثة والمعاصرة وتطويرها.

وقد أكّد الحديدي (1990) ذلك حيث ذكر أنّ صعوبة تعلّم اللغة الأجنبيّة تختلف تبعاً لطرائق تدريسها، وتبعاً لسنّ الدارس وبيئته التي يعيش فيها في أثناء تعلمّه، وحسب طبيعة اللغة من حيث مشابهتُها واختلافُها في الأصوات وطريقة الكتابة، وطبيعة التركيب الجملي في اللغة أو ما تُسمى بالأنماط السائدة. ولقد فصّل الحديدي القول في الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من حيث الأصوات وطرائق الكتابة فيما أحجم عن الحديث عن الصعوبات التي يواجهها متعلمو العربية الناطقين بغيرها بالنسبة لبناء الجملة العربيّة.

ويرجع الفهري (1990) صعوبات تعلّم اللغة العربية إلى مشكلات تصميم مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إذ يرى أنها لا تزال تتصدر مشكلات برامج تعليم اللغة العربية بشكل عام. وتتمثل هذه المشكلة في الفجوة الهائلة والبون الواسع بين الجانب النظري والممارسة العملية، فضلاً عن النّقص في متابعة نتائج الدراسات الحديثة، ومحاولة تطبيقها في المناهج الدراسية. فلا يزال الطابع العام لمناهج اللغة العربية طابعاً تقليدياً، أي أن معظم ما يقدم في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها عبارة عن اجتهادات شخصية من المؤلفين، لا تستند إلى أسس نظرية وفلسفية عميقة، لذلك فإنها تتماز بعدم الوضوح، ويكتنفها الغموض.

وقد تظهر صعوبات تعلم اللغة العربية وتعليمها بصور أخرى، ولاسيما استخدام الكتب العربية عينها، التي تدرس للعرب لتُدرّس للناطقين بغيرها سواء أكان في مجال القواعد أم في غيرها، إذ يذهب الألوائي (1985) إلى ضرورة اختلاف ما يقدّم للناطقين بالعربية وما يقدم للناطقين بغيرها، وذلك نتيجة لاختلاف الأخطاء التي يقع فيها كل منهما.

وقد أدرك الباحث من خلال عمله في هذا الميدان لأكثر من عقد من الزّمان، وملاحظاته الصفيّة لغايات إنجاز هذه الأطروحة أنّ أخطاء الدارسين العرب أخطاء نحوية إعرابية في مجملها، في حين تكمن أخطاء الناطقين بغير العربية وضعفهم في قواعد بناء الكلام وتركيبه، بما تشتمل عليه من تقديم مفردات بناء الجملة وتأخيرها وتنسيق بعضها ببعض، وعليه ينبغي الاهتمام بالمستويات اللغوية جمعاء وليس فقط الاهتمام بالمستوى النحوي المتعلق بحركات أواخر الكلم.

ويرى عكاشة (2003) أنّ المشكلات التركيبية في بناء الجملة العربية لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها وضعفهم في بنائها ترقى لديه ليضعها على رأس المشكلات التي يعانون منها عند تعلمهم اللغة العربية، حتّى غدت تلك المشكلات من أبرز ما يميز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن مجال تعليمها للناطقين بها، حيث تقع أخطاء الناطقين بالعربية في كثير من الأحوال إذا لم يكن في معظمها في خانة الأخطاء النحوية وأحوالها الإعرابية، بيد أنّ مشكلات الناطقين بغير العربية تنتمي إلى مستويات لغوية مختلفة.

وتتفق هذه الرؤية مع رؤية الباحث في اعتبار مشكلات بناء الجملة وتأليفها أكثر المشكلات دوراناً، لأنّ بناء الجملة هو المحكّ الذي يستوجب استنفار طاقات المتعلم مجتمعة، وأكثرها اِستعصاءً على الإصلاح، وكثيراً ما تقف حائلاً أمام الفهم والتعلّم السليم.

وقد أقرّ كثير من الباحثين بالقصور الواضح في دراسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام، ومجال دراسات الجملة العربية على وجه الخصوص وتقديمها لهم. فقد ذكر البرازي (1989) أنه لا يزال المجال رحباً أمام الباحثين في مجال دراسة التراكيب اللغوية ضمن الجملة العربيّة، وأضاف أن الدراسات التي تناولت الجملة العربيّة ما زالت موزعة مشتتة بين علوم اللغة العربية كلّها، وهي – أيّ الجملة العربيّة – لا تزال بحاجة إلى دراسات جادّة

تؤلف بين ملاحظات العلماء: علماء البلاغة والنحو والصّرف والدلالة، للخروج بنظرية متكاملة تحدد مسار التفكير العربي بالنسبة لتركيب الجملة العربيّة الفصيحة، وانسجامها مع متطلبات الموقف اللغوي، ويتوجب علينا إذن دراسة الأصوات مفردة، ومتآلفة في كلمات، ثمّ الجمل ضمن التركيب اللغوي، وهذا يتطلب من الباحث أن يحيط بمبادئ علم الصرف، وعلم النّحو (التراكيب)، وفقه اللغة (الدلالات)، للتوصل إلى أداء المعنى المناسب في الموقف المناسب في القالب المناسب. ويؤكّد الفاسي الفهري (1989) المختص بعلوم اللسانيات الحديثة أنّ بناء الكلمة والجملة في اللغة العربيّة بشكل عام ما زالتا تحتاجان إلى بحث وتدقيق. وربّما تكون المشكلة أكبر في موضوع تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها؟ فالمتأمل في هذا الميدان لو حاول إحصاء ما كتب حول دراسات بناء الكلمة والجملة لغير الناطقين بها لوجد أنّ الدراسات لا تكاد تتجاوز بضع عشرات وربما مئات، فيما تجاوزت عشرات الآلاف في اللغة الإنجليزية على سبيل المثال لا الحصر.

ويذكر عاشور (1991) أنّ تحليل الجملة العربية ودراستها تقتضي مشروعاً ضخماً وبحثاً متواصلاً لا يحققه شخص واحد، بل يجب أن تتضافر فيه الجهود، لا سيمّا أن مجال الجملة العربية لا ينتهي في النحو العربي إذ هو مهيّأ للإضافات والتجديد، مما يجعلها أكثر أهمية عندما ينظر إليها من وجهة نظر النظرية اللسانية، التي تسعى إلى توضيح القوانين والسنن، التي تحكم بناءها وفهمها ووظائفها.

وقد أشار عكاشة (2003) حين شرع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى كم هائل من المشكلات اللغوية التي تعترض سبيل تعلم اللغة العربيّة. فالمشكلات كانت تتزاحم وتتعاقب عليه على نحو لم يكن له طاقة بها، ويرجع تلك الصعوبات إلى تشابه تقديم اللغة

العربية للناطقين بها وبغيرها، أي أنّ الجملة التي تقدّم للعربي هي ذاتها التي تقدّم لمتعلمي اللغة العربية من غير أهلها.

ويرى الباحث بأنّ الدراسات التي تعالج تعليمَ العربية للناطقين بغيرها والفرقَ بين تعليم العربية لأهلها وللناطقين بغيرها ما زالت قليلة، مما جعل غير واحد من الباحثين يدعو إلى خصوصيّة تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها عن تعليمها لأبنائها، ولعل هذا الأمر يجعل دراسة المشكلات والصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها مسوّغة بل ضرورة ملحّة.

وشهد مطلع القرن العشرين تحولاً واضحاً في مناهج الدّرس اللغوي، إذ انبثقت عن المنهج التاريخي والوصفي نظريات البحث اللسانيّة التي جعلت اللغة موضع اهتمامها، شرحاً وتفسيراً وتعليلاً. ومنذ ذلك الحين خفّ الاهتمام بالدّرس التاريخي والوصفي، وشرع الاهتمام بالدّرس اللساني استكمالاً لجهود عبد القاهر الجرجاني في نظرية النّظم، وصولاً إلى السويسري فردنان دي سوسور (Ferdinand de Saussure).

وبدأ بعض الباحثين العرب يتلمسون طريقهم نحو الإفادة من النتائج اللسانية. فتمثّل اللساني للظاهرة اللغوية يتجدد، وتمثله للذرات الصوتية والتركيبية والصرفية والدلالية ومبادئ تأليفها لم يعد كما كان. وأنّ تمثله للمعجم العربي أخذ منحى لسانياً حديثاً؛ فاللغة تجمعها أنماط وأشكال، ووسائل توليدها أضحت أكثر قرباً ووضوحاً، وقواعد اشتقاقها تيسّرت أيضاً. فدور اللساني عند الفهري (2000) أن يبحث في خصائص اللغات وطرق اكتسابها وتعلمها، حتى يصفها ويفسّر سمات التماثل بينها، والتباين عن بعضها البعض، محدداً بذلك ما يندرج ضمن الكلّيات اللغوية التي تكوّن الذهن البشري، وبين المقاييس التي قد تختلف اللغات في تثبيت قيمها، وأنّ دور اللساني توفير الأدوات التي تساعد مستعمل اللغة على الانتقال من معرفة غير واعية

(اكتساب الطفل للغة) إلى معرفة واعية (تعلّم الأجنبي للغة الثانية) ويعمل على تجديدها حتى تظل كافية وصفياً وفنياً ومنهجياً.

لقد كانت اللسانيات أهم تغيير في ذلك الوقت، حيث تغيرت الأسس الفلسفية التي يتأسس عليها البحث اللساني، فبعد أن كان ينظر للغة على أنها نوع من أنواع السلوك الإنساني ليس فيه إلا ما نجده في ظاهرة، وأن تعلمها يجري كما يجري تعلم أنواع السلوك الأخرى، وبعد أن يكون الإنسان قد ولد صفحة بيضاء نظرت هذه المدرسة إلى اللغة بوصفها نظاماً معرفياً عقلياً لا يكفي لمعرفته وصف ما يظهر منه، بل لا بدّ أنْ يتعدى ذلك إلى تفسير طبيعته واكتسابه واستخدامه ضمن ما تفرضه حدود العقل البشري عليه وعلى غيره من النظم المعرفية أولاً(باقر، 2002).

لقد أسهمت اللسانيات الحديثة في دراسة اللغات البشرية، وتوضيح طبيعة المعرفة اللغوية والاعتقاد والفهم والتأويل وأنساقها من جهة، وفي التقدّم التقني للحوسبة والأنساق الصورية التي أفرزتها النظرية اللسانية من جهة أخرى. فالنظرية اللسانية في تعليم اللغات الأجنبيّة ترى أنّ السماع يتضاءل حجمه، ولم يعد يحكم اللفظ ولا المعنى، كل شيء عاد للمبادئ والقواعد. فمتعلّم اللغة لم يعد يحتاج إلى ذاكرة ضخمة، لأنّ تعليم اللغة لم يعد عفوياً عشوائياً تقريبياً، فالعقل ينمو والآلات التي تعالج تعليم اللغات تتحسن تترى، كل شيء في اللغة يُبرّر. رموزها تتدرج ضمن أنساق صورية محددة المعالم والخصائص، صياغتها والعمليات التي تنتج عن تطبيقها مضبوطة، الآلة الصورية مضبوطة. فكل شيء سيسير في اتجاه القولبة، وفرز المعلومات والظواهر بعضها عن بعض.

وتظهر نجاعة اللساني واللسانيات في إبراز اكتساب مهارات الأداء اللغوي، وهي مهـــارات قابلة للسبر والقياس، غير أنّ ذلك لا يبت فيه إلا بكشف الحوافز والدّوافع التي دفعـــت هـــؤلاء

الطلبة لتعلّم اللغة الثانية، فبعضهم جاء لأغراض دينية وآخرون جاؤوا لأغراض العمل السياسي، وآخرون يحفزهم العمل ومن الناس من يدفعهم حب الاختلاط الثقافي عبر الألسنة المتعددة.

وتمد اللسانيات الباحثين والمعلمين بمناهج وصفيّة يستطيعون باستثمارها سبر تلك المعارف والمهارات بحيث إذا تمّ رسم الأهداف المقصودة بشكل مسبّق من عملية التدريس اللغوي، مع إلمامٍ بنوعية الدارسين وأعمارهم وخصائصهم؛ يمكن بفضل اللسانيات تحديد الأسلوب التعليمي الذي يكفل أقصى حظوظ النّجاعة.

وهذا ما أكّده المسدّي (1997) حيث ذكر بأنه لا تنتظم عملية التعليم اللغوي إلا بالإلمام بطبائع اللغات، ولا يتمّ الإلمام بطبائع اللغات إلاّ بالتّوسل إليها باللسانيات النظرية والتطبيقيّة.

وذكر الوعر (1988) أنّ أهم الحقول التي يمكن أن تستفيد من علم اللسانيات هو حقل تعليم اللغات الأجنبية وتعليمها للناطقين بغيرها، فهذا الحقل في البلاد الغربية أعطى نتائج باهرة عندما طبقت مبادئ اللسانيات في تعليم اللغات، وتفرّق النظرية اللسانية بين تعلّم اللغة وتعلّم بنية اللغة وبنائها، فإذا تعلم المرء لغة من اللغات فلا يعني ذلك أنه تعلم بنيتها وتركيبها. وشتّان بين أن يعرف المرء نوعية القول فقط وبين أن يعلم كيفيّته.

وتتناول دراسة الباحث الجملة العربية باعتبار مفرداتها جميعاً. فالمتعلم الأجنبي يتعامل مع النصوص والأساليب لا مع القاعدة وحفظها الآلي، منطلقين من ذلك كما يذهب استيتيّة (2005) حين يكون في مُكْنة المتعلم أنْ يدرس اللغة بسعة تراكيبها، لن تحرمه هذه السّعة من الضوابط الجزئيّة التي تسمّى قواعد النّحو، ولكنّه عندما يكتفي بدراسة اللغة بضوابط النحو وقواعده؛ فإنّ ذلك لا يعني أنه أصبح ذا قدم راسخة في اللغة العربية بالضرورة. وتنجم المشكلات اللغوية في التراكيب العربيّة عن عدم مراعاة واحدٍ أو أكثر من الأمور التي بمقتضاها تصبح الجملة سائغة التركيب، وافية البناء، صحيحة المعنى، سليمة الأداء، وبغير ذلك تكون غير

مقبولة تركيباً وبناءً، أو غير دالة على المعنى المراد تبليغه، أو ربما كان معنى خطأً. ومن هذه الأمور: الرّتبة، والوظيفة، والربط، والإعراب، والعلاقة الحديّة.

وعلى الرّغم من تعدد الأساليب الحديثة في تعليم اللغات في دول العالم المتطور إلاّ أن الدول العربية على وجه العموم ما زالت تعاني من وطأة استخدام الأساليب التقليدية في التدريس بشكل عام، وتدريس اللغات بشكل خاص. وتمشياً مع الاتجاهات الحديثة، فضلاً عن التوصيات التي تبلورت من خلال المؤتمرات العالمية والأبحاث العلميّة التي تمحورت حول اللغات واستراتيجيات تدريسها، تجيء هذه الدراسة لتطبيق نظرية جديدة ومنحى حديث في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بالاستناد إلى النظرية اللسانية الحديثة – التي سيقدّم لها الباحث في فصل الدراسة الثاني – ونتائجها في تعليم اللغات، التي تعمل على تسهيل اكتساب اللغة وتعلمها، وإثراء التعلم وتيسير الاحتفاظ بالمعلومات.

وبناءً على ما سبق تبقى الدراسات التي تناولت بناء الجملة العربيّة للناطقين بغير العربية وضعفهم في فهمها وإفهامها قليلة، فبناء الجملة ركيزة من ركائز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تلك الجملة المتألفة من مكونات مباشرة تنعقد حسب سمات تركيبية محكمة البناء تقع في صورة متواليات من الوحدات البنيوية والعلاقات النحوية التي تمكن الطالب الأجنبي من بناء مقصده الدلالي في شكل لغوي مفيد بعيد عن الصعوبات والأخطاء. فالجملة أصغر وحدة وظيفية للغة تستوجب دراستها دراسة مفصلة شاملة، وهذه تجربة لإعادة قراءة الصعوبات التي تعترض طريق الناطقين بغير العربية في تعلّم بناء الجملة وطرائق معالجتها والتغلب عليها في ضوء إسهامات النظرية اللسانية التي جعلت من الجملة وبنائها إحدى دعامات نظريتها الأساسيّة.

وأخيراً، تحاول هذه الدراسة الحالية الإفادة من مبادئ النظريّة اللسانية الحديثة ورؤيتها في تعليم التراكيب اللغوية الأساسية التي يعاني متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها من صعوبات في تعلمها بغية تذليلها لهم، وتسهيل تعلمها. واستمدّت هذه الدراسة إطارها النظري من نظرية القواعد التوليدية والتحويليّة التي وضعها عالم اللسانيات الأمريكي نعوم تشومسكي (Chomsky_Naom)، وغيرها من النظريات اللسانيّة.

مشكلة الدّراسة:

الغرض من الدراسة الحالية تحديد صعوبات بناء الجملة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية، وعلاجها في ضوء النظرية اللسانية الحديثة.

عناصر الدّراسة:

أجابت الدّراسة الحاليّة عن الأسئلة الآتية:

4- ما الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في تعلم بناء الجملة العربية بحسب مستوياتهم الثلاثة (المبتدئ والمتوسط والمتقدم)؟

5- هل تختلف صعوبات بناء الجملة العربية وفقاً لمتغيرات الجنس والجنسيّة والعمر ونوع الجامعة (حكومية/ خاصة)؟

6- ما المعالجات المقترحة للصعوبات التي تواجه الطلبة الناطقين بغير العربية في تعلم بناء الجملة العربية في ضوء النظرية اللسانية الحديثة؟

أهميّة الدّراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من أنها من الدراسات القليلة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فضلاً عن أنها تسعى إلى الكشف عن صعوبات بناء الجملة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وعلاجها في ضوء النظرية اللسانية الحديثة بالاستناد إلى الواقع الميداني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتبرز أهميتها بالنسبة لواضعي مناهج اللغة العربية إذ يستطيعون تعرّف مواطن صعوبة بناء الجملة، ودراسة الكيفية المناسبة التي ينبغي أن تقدم بها، ولإثرائها بالتدريبات المناسبة التي تحاول تذليل هذه الصعوبات، وأنّ هذه الدراسة مهمة لمعلمي اللغة العرببية للناطقين بغيرها، إذ تعرفهم بالصعوبات قبل الشروع بالعملية التعليميّة، وهذا ييسر لهم عملية التعليم لمعرفتهم مسبّقاً بمواطن الصعوبة التي سيواجهها متعلمو العربية الناطقون بغيرها. وهذا كله سيعود نفعه على الطلبة متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها ومعلّميهم.

التعريف بالمصطلحات إجرائيّاً:

- الصعوبات

هي التراكيب اللغوية صعبة الفهم التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مراكز اللغات التابعة للجامعات الحكومية والخاصة في الأردن، في أثناء دراسة بناء الجملة في اللغة العربية.

بناء الجملة العربيّة

يعني الباحث ببناء الجملة معرفة الطلبة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لنظام الجملة، والقوانين المتحكمة في الأبنية ووظائفها داخل نسيج الجملة العربيّة التي يستند بعضها إلى الفهم والإدارك الخفي للعلاقات وبعضها يستند إلى الوسائل اللغوية المحسوسة. وبالتحديد معرفة هؤلاء الطلبة لبناء الجملة الاسمية الذي له عوارض متعددة تتمثل في دخول النواسخ المختلفة، وما تحمله من دلالات التحديد الزمني أو النفي أو التوكيد أو الرجاء أو الشروع أو المقاربة أو غير ذلك، ومعرفة بناء الجملة الفعلية الأساسية وعوارضها المتنوعة كذلك من النفي والاستفهام والتوكيد والشّرط وغيرها من الأشكال النحوية.

– متعلّمو اللغة العربية من النّاطقين بغيرها:

متعلمو اللغة العربية النّاطقون بغيرها هم الطلبة المسجلون في مراكز اللغات في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة لدى إجراء هذه الدّراسة ولديهم رغبة في تعلم اللغة العربية لغة أجنبيّة أو لغة ثانية.

– العلاج:

عملية إخضاع الصعوبات التي يشعر الطلبة بصعوبة في فهمها وإنتاجها لمبادئ النظرية اللسانية الحديثة وإعادة فهمها وتقديمها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها وفق مبادئ التحليل إلى المكونات المباشرة، والقوالب، والقوانين التحويلية والتوليدية: الحذف والإضافة والتعويض والتوسع والاختصار والزيادة وإعادة الترتيب (التقديم والتأخير).

- **النظرية اللسانيّة الحديثة:**

هي العلم الذي يهتم بدراسة اللغات الإنسانية مجتمعة ومنفصلة ودراسة خصائصها وتراكيبها ودرجات التشابه والتباين فيما بينها بغية استنباط القوانين التي يضبط بها، وتفسيرها تفسيراً علمياً محضاً، من أجل مساعدة الراغبين في تعلمها، ويكون ذلك بإجراء البحوث الميدانية والمشاهدة المباشرة لأحوال التخاطب باللغة وشيوع الكلمات وبناء التراكيب ونظام اللغة البنيوي، وتحليل هذه البنى تحليلاً رياضياً.

محددات الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف صعوبات بناء الجملة العربية التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية، من أجل ذلك تحدّدت نتائج هذه الدراسة بالمحددات الآتية:

1- اقتصرت هذه الدراسة على عيّنة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من المستويات (المستوى المبتدئ، والمستوى المتوسط والمستوى المتقدّم) الدّارسين في مركزي اللغات في الجامعة الأردنية وجامعة الزرقاء الخاصة.

الفترة الزمنية: تمثلت الفترة الزمنية التي قضاها الباحث في الميدان في الفصل الدراسي الثاني بكامله من العام الجامعي 2008/2007.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات ذات الصّلة

يتضمن هذا الفصل جزأين، الأوّل: خلفية نظرية عن مفاهيم الدراسة التي تتمثل في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وصعوباتها التي تواجه المتعلمين من النّاطقين بغيرها، والنظرية اللسانية، والجزء الآخر: يتضمن عرضاً للدراسات ذات الصّلة بموضوع الدّراسة ومتغيراتها.

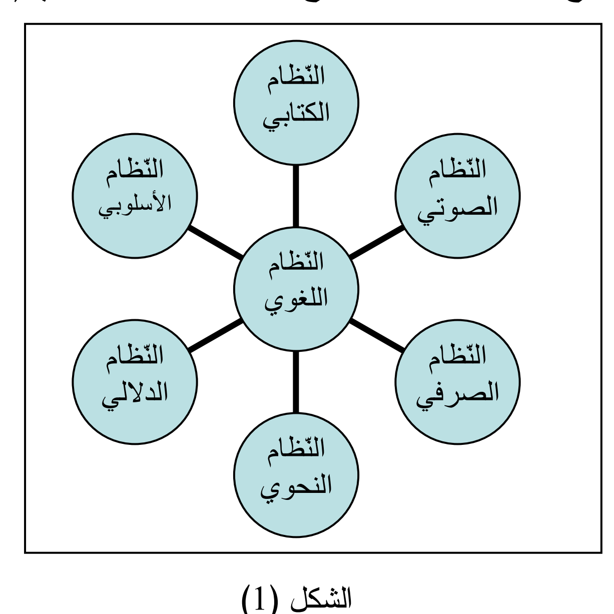
الأدب النّظري:

يتناول الأدب النظري المتعلق بهذه الدراسة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتعريف بالنظرية اللسانية وإسهاماتها في تعليم اللغات بشكل عام، والعربية بشكل خاص، فضلاً عن الجملة العربية من حيث مفهومها وبنيتها ومكوناتها ونظريات تعليمها وصعوبات تدريسها.

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: نظرة عامّة

مع تقدّم الدرسات اللغوية في القرن العشرين والحادي والعشرين أضحى من الواضح لدى المشتغلين باللسانيات الحديثة بشكل عام أنّ اللغة أي لغة تشكل نظاما لغوياً ، وهي تسسير وفق قواعد وأصول ثابتة لا تتغير، وهذا النظام له مستويات، هي: المستوى الصّوتي، والمستوى الصرفي، والمستوى النحوي، والمستوى الدّلالي، والمستوى الأسلوبي، والمستوى الكتابي. وترتبط هذه المستويات ببعضها بعلاقات عضوية لا تكاد تنفصم، وإنما جرى تقسيم اللغة لهذه المستويات للتسهيل والتيسير، ويعد هذا الكلام أهم مداخل تعليم اللغات للناطقين بغيرها، حيث قام

الباحثون اللغويون بتحديد كل مستوى ومجالاته، ممّا يُسهّل على المعلمين والمدرسين الميدانيين مهماتهم في التدريس، وواضح أن هذه الدراسة تندرج تحت المستوى النحوي (التركيبي).



الشكل (1)

رسم بياني يبيّن ديناميكية النظام اللغوي ومستوياته المختلفة

وذهب لمثل هذا السعران (1999) حين تساءل عن نوع التجريدات التي يقوم بها علم اللغة في سبيل دراسته، فذكر بأنه لا بد لعلم اللغة، كما أنه لا بد لأيّ علم، مِن أنْ يُفْرِد أو يَعْزِل أو يُجرّد شيئاً ما ليدرسه، وماهية اللغة توجب أن يكون ثمة أكثر من مستوى للدراسة، فاللغة من حيث كونها أصواتاً يدرسها علم الأصوات اللغوية، وله وسائله الخاصة به، وتكوين الأصوات في مقاطع وكلمات وجمل على أصول معينة يُدْرَسُ تحت اسم الصّرف والنّظم أي تحت اسم النحو، ودراسة اللغة من حيث كونها تدل على معانٍ، موضوعها عِلمُ الدلالة.

ويميل جل اللغويين المحدثين لهذا الرأي حيث يرون اللغة ظاهرة شديدة التعقيد ويجب أن تتعاضد الجهود والمناهج اللغوية في تحليلها، فافترضوا أنها تتجزأ إلى أجزاء أو تقسم إلى مستويات يتمتع كل قسم منها بخصائص عامّة يمكن عن طريقها الوقوف على أسرار مضمون كل مستوى، فهناك مستوى الدلالة ومستوى التراكيب النحوية وهكذا، وهم يعلمون يقيناً أنّ اللغة

كيان واحد لا يمكن الفصل بين محتوياته فجميع العناصر اللغوية ومستوياتها تتفاعل وتتعاضد معاً في فهم اللغة، وتتآزر كلها في تحقيق مقاصد لغوية، بحيث لا يمكن إقصاء أي جانب من جوانبها لأنّها أي اللغة بناء شديد التماسك يشدّ بعضه بعضاً، وتهاوي جانب منه يقوّض أركان اللغة كلّها(عكاشة، 2005).

ومن أبرز المجالات والعلوم التي درست اللغة ومستوياتها علم اللغة بشقيه النفسي والاجتماعي، والعلوم الأخرى الحديثة بالإضافة إلى حقل تعليم اللغات الذي نال هو أيضاً اهتماماً واسعاً على المستويين الشعبي والرّسمي في الآونة الأخيرة، فأضحى نشر اللغات وتعليمها إحدى الاستراتيجيات التي تسهم في حضور البلد على المستوى العالمي، ووضعت لها القوانين، وعُقدت لها النّدوات، ونظمت لها المؤتمرات لتساعد في تحقيق أهداف بلادها، فظهرت العديد من النظريات والاستراتجيات التي تساعد في تعليمها.

واللغة العربية ليست بدعاً في ذلك، فقد كان لها تاريخها ورسالتها الحضارية، وأضحت لغات أخرى تزاحمها في مكانتها، ولكن ما تمايزت به هذه اللغة جعلها تنتفض مرة أخرى مما اكتسبته اللغة العربية من أهمية على عدة مستويات، لعل من أبرزها أهميتها على المستوى الديني حيث هي لغة القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، ولغة العبادة لما يربو على مليارٍ ونيّف من العرب والمسلمين، كما تتضح أهميتها من كونها إحدى اللغات العالمية الستّ على مستوى العالم، وإحدى اللغات المعتمدة الخمس في الأمم المتحدة.

وشهد منتصف القرن العشرين اهتماماً بالغاً في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد برز هذه الاهتمام واضحاً على المستويين العربي والعالمي، فقد اعتنت جامعات بريطانية وأمريكية كثيرة في تعليم اللغة لعربية، وصار تعليمها وتعلّمها متطلباً مهماً وأساسياً للحصول على بعض الشهادات والوظائف.

ومن البدايات المبكرة في الاهتمام بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مشروع كلية الألسن في القاهرة، ومشروع الإذاعة المصرية لتعليم العربية بالرّاديو، وكذلك مشروع المركز الثقافي للدبلوماسيين، بالإضافة إلى مشروع الجامعة الأمريكيّة بالقاهرة. ومشروع مركز شملان التابع للسفارة البريطانية، ومعهد بورقيبة لتعليم اللغات الحية في تونس.

ثم بدأت جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في السبعينيات من القرن العشرين تلبية لمتطلبات العصر، والنهوض بالمسؤوليات القومية تجاه اللغة العربية، فتآزرت هذه الجهود بالجهود الفردية للدول العربية وللجهود الفردية من باحثين ومعلمين ومنظرين بالإضافة إلى جهود مكتب التربية العربي لدول الخليج الذي عقد غير مؤتمر وندوة تمحورت جميعها حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من حيث الصعوبات التي تواجه الدارسين، وطرائق واستراتيجات تدريسها، ووصف أنظمتها اللغوية ، وأسس تأليف الكتب الدراسية لهذا الغرض، وورد في قانون تأسيس هذا المعهد أنّ من أهدافه إعداد متخصصين في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، في حين يتطلع الهدف الثاني لإعداد دراسات ميدانية وإجراء بحوث علمية من شأنها أن تثري المنهج اللغوي من أجل تيسير ما يشيع من أفكار حول صعوبة تعليم اللغة العربية وتيسير مهمة المعلمين المنوطة بهم مهمة تعليم اللغة لغير أبنائها(الشيخ، 2004).

ويرجع الغالي وعبد الله (د.ت) معظم مشكلات تعليم غير الناطقين بالعربية وصعوباته إلى عدم توافر الكتاب التعليمي الجيد، والمؤلف وفق الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية واللسانية، فذكرا، عدم وضوح الأهداف والخلط في اختيار المادة التعليمية، وعدم التأسيس الفلسفي لبعض القضايا والمشكلات اللغوية.

النظرية اللسانية

تزاحمت النظريات التي حاولت فهم ظاهرة اللغة ودراستها في أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين وأواسطه وتعدّدت مدارس الفكر اللغوي في أوروبا وأمريكا، من منطلق أنّ اللغة هي الأمة منطوقة ومكتوبة، وهي المرآة الصادقة لحضارتها، وهي التجسيد الفعلي لوحدتها، ودورها الفاعل في المجتمع (عياشي، 1991).

وما زال علم اللغة (اللسانيات) يحلق في أجواز النظر حتى أنزلته حاجات المجتمع إلى مدارج التطبيق، عندئذ نشأ ما يعرف باسم علم اللغة التطبيقي (اللسانيات التطبيقية) لينزل باللغة من سوامق الأبراج العالية إلى ملاعب من يأكلون الطعام ويمشون في الأسواق، وتعددت نواحي التطبيق اللغوي في مجالات كثيرة منها الاتصال والإعلام والإعلان وعلاج العيوب النطقية وغيرها، ولكن أشهر حقول التطبيق على الإطلاق هو حقل تعليم اللغات وبخاصة اللغة الثانية(أم القرى، د.ت).

يعود الاهتمام بدراسة اللغة ومحاولة فهما والوعي بمشكلاتها، ودراستها دراسة علمية منذ الإغريق والرومان، الذين كانت لهم إسهامات واضحة في هذا المجال. يذكر استيتية (2005) أنّ اللغة حظيت عند كثير من الأمم السابقة بقدر كبير من التأمل والنظر، وهذا التأمل والنظر على بساطته أدى إلى إنجازات هائلة في تاريخ البشرية، ولا ينقص من قدره أننا نرى هذه الإنجازات بديهيات في حياتنا. ولم يكن العرب أقل إسهاماً من تلك الأمم، فقد حازوا قصب السبق في دراسة جوانب من اللغة ما تزال تعد منارات في علوم اللغة الحديثة خاصة في دراسة الأصوات ومخارجها.

ويذكر قدّور (1996) أنّ بداية اللسانيات بوصفها علماً حديثاً يعود إلى القرن التاسع عشر، وتطور هذا العلم شهد ثلاثة منعطفات كبرى في مسيرته، هي: اكتشاف اللغة السنسكريتية على يد اللغوي وليام جونز ودراستها دراسة عميقة، فضلاً عن توصيفها ومقارنتها بلغات هندوأوروبية أخرى، وظهور القواعد المقارنة على يد اللغوي شليجل الذي أسهم في تصنيف اللغات، ونبه على علاقات التشابه والاختلاف بين اللغات، وتبعه في ذلك كل من راسك وغريم وبوب، ونشوء علم اللغة التاريخي الذي عني باللغات دون أن يكون لها علاقة بالتشابه والاختلاف مع اللغات الأخرى، فهذا العلم اهتم برصد تطورات اللغة الواحدة من حيث أصواتها ومفرداتها وتراكيبها.

لكنّ البداية الحقيقية والنقلة النوعية لتوظيف اللسانيات في فهم اللغة وتعليمها تعود إلى آراء اللغوي اللساني دي سوسيير من خلال آراءه التي كان قد ألقاها على طلبته في مراحل التعليم الجامعي العالي، التي جمعت فيما بعد من قبل اثنين من تلامذته اللذين طبعاها في كتاب تحت عنوان محاضرات في علم اللغة العام. وبفضل هذه الوثيقة عُرِف دي سوسيير على أنّه "أبو علم اللغة (اللسانيات) الحديثة. (سامبسون، 1993؛ Poole، 1999).

ويتّفق الدارسون المحدثون جميعاً على أنّ دي سوسيير هو الأب الحقيقي للسانيات لأنّه وضّح اختصاصها ومناهجها وحدودها، وأثرى الدراسات الإنسانية اللغوية بالكثير من الأفكار اللغوية الرائدة التي صارت اللسانيات باعثة لنهضة علمية تولد منها وبسببها مناهج وعلوم جديدة. ومن أبرز ما جاء به دي سوسسير:

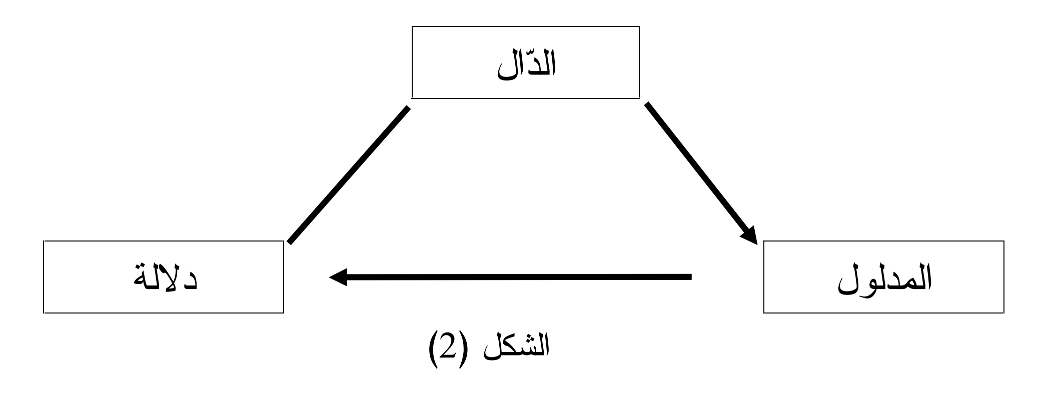
- وصف اللغات الإنسانية من أجل الوصول إلى كليّات مشتركة بين اللغات تساعد على فهمها وتعلمها.
- تطرق إلى تأثير العوامل النفسية والاجتماعية والبيئة في النشاط اللغوي لدى البشر.

- جاء بثنائية اللغة والكلام (قدّور، 1996؛ Radford، 1999).

فاللغة عند دي سوسيير إنتاج جماعي وضعته الجماعة التي تستعمل هــذا الــنمط مــن الاتصال الرمزي الإشاري في أذهان المتكلمين بها، فاختزلت في أذهانهم بالقوة، بــدلالاتها على ما تشير إليه، وبما أحيطت به من أطر نفسية واجتماعية وحضارية وتاريخيــة، أمــا الكلام فهو الإنتاج المحسوس الذي ينتجه الفرد في المواقف المتعددة في حياته اليوميــة، أي هو التجسيد المحسوس للغة، وهو النموذج الذي يقوم الباحث اللساني بدراسته، ليصل إلــى قواعد وقوانين تلك اللغة(عمايرة، 1984).

- وثنائية الدّال / المدلول

انطلق في هذه الثنائية من فكرة العلامة (الإشارة) اللغوية، التي رآها ذات علاقة ثنائية، ترتسم بين مادية يمثلها الصوت المسموع، ونفسيّة، يمثلها المعنى الذي يستدعى حال سماع العلامة اللغوية، والارتباط بين ذينك العنصرين هو الدلالة. وأكّد دي سوسيير بأنّه ليس من الضرورة أن يكون هناك ارتباط مادي حقيقي بينهما، كالارتباط بين الدّخان والنّار. وهــذا الشكل يمثل تلك العلاقة:



الشكل (2)

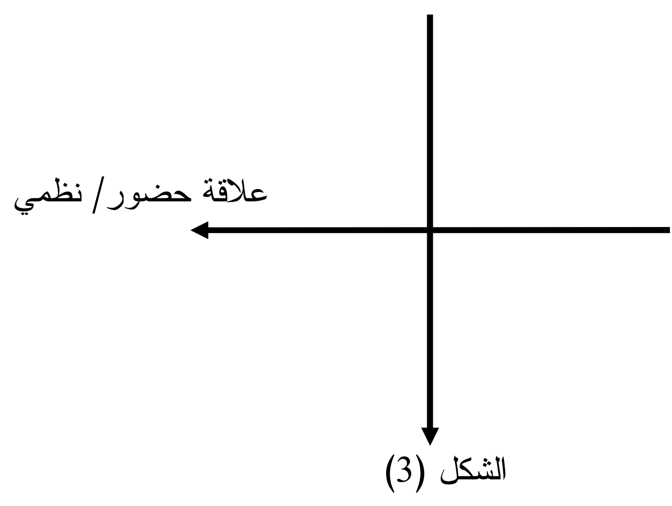
مخطط الارتباط النفسي بين الدال والمدلول (خليل، 2007، ص20)

- ثنائية التزامن / التعاقب / الوصفي والمعياري

فالتزامن أو الوصفي، يعنى بالنصوص القديمة المكتوبة، وهي في الأغلب لا تمثل اللغة بل تمثل جزءاً محدوداً من الكلام، وفائدة هذا العلم عظيمة في مدنا بالقوانين والعوامل المؤثرة في تطور اللغة، ومجال دراسة هذا الجانب اللسانيات التاريخية أو المقارنة، أمّا اللسانيات التطبيقية فغايتها الدراسة التعاقبية التي تزودنا بمعرفة اللغة المنطوقة فضلاً عن المكتوب، فهذا ما يلقي الضوء على نظام التشغيل اللغوي(خليل، 2007).

- ثنائية المحور الاستبدالي / النّظمي / الحضور والغياب

وهنا فرّق دي سوسيير بين المجموعات اللغوية المتوافرة في الذاكرة التي تشكل محوراً استبدالياً، والمجموعات اللغوية الحاضرة في الجملة، التي تشكل محوراً أفقياً نظمياً، ولكي يتم إدراك معنى ما يرد في الجملة من كلمات لا بدّ من النظر إلى المحورين معاً(قدور:1996).



الشكل (3)

علاقة غياب / استبدالي (خليل،2007، ص19).

فالسهم الأفقي يشير إلى ترتيب عناصر القول المكتوب أو المنطوق أمّا السهم العمودي (الرأسي) فيشير إلى تلك العناصر المحتملة في الذاكرة، وهي تمثل بدائل تستحضرها العناصر المذكورة فعلاً.

واستمرت الدراسات اللغوية بالتطور إلى أن ظهر تشومسكي بثورة لغوية من خلال نظرية ألسنية وضحها في نموذجه الأول من خلال كتاب "البنى التركيبية" الذي نشره في عام 1957 يتخطى وصف اللغة باتجاه تفسيرها وتحليل تركيب البنية اللغوية وتحولها من بنية إلى أخرى، فمتكلم اللغة قادر على إنتاج عددٍ غير متناهٍ من الجمل فيما الدراسات الوصفية البلومفيدية كانت تهمل دور المتكلم في البحث اللساني. فالنظرية اللسانية بصورة واضحة وجلية يجب أن تحلل مقدرة المتكلم على إنتاج الجمل التي يسمعها من قبل وأن يتفهّمها، وهنا يأتي دور اللساني الذي يجب عليه صياغة القواعد التي بمقدوررها إنتاج مادة البحث (زكريا، 1982؛ Wilkins، 1972). ويركز تشومسكي في كتابه البنى التركيبية على علم التراكيب (الجمل) حيث يركز على استقلالية المستوى التركيبي عن المستويات اللغوية الأخرى الصوتي والصرفي من جهة والدلالي من جهة أخرى.

وتعكس القواعد التي يتعلمها متكلم اللغة حتى من خلال خبرة لغوية بسيطة وطارئة قدرة على إنتاج عدد غير متناه من الجمل من خلال معرفة القواعد الأصولية التي تقوم على تحليل الجمل الأصولية الناتجة بواسطة عدد محدد من الرموز والقواعد، ويرى كذلك أنّ على الباحث أن يعمل للوصول إلى ما يسميه "حدس المتكلم" للوصول إلى معنى التركيب اللغوي(عمايرة، 1984).

وقد قام تشومسكي بتوضيح أرائه اللسانية أكثر في نموذجه الثاني الذي ظهر في عـام 1965 تحت عنوان "ملامح النظرية التركيبة" وقد احتوى هذا الكتاب على أهم أراء تشومـسكي اللغوية اللسانية (التوليدية والتحويلية). ومن أبرز ما جاء في نظريته(Politzer, 1972):

– أكد تشومسكي الفطرة اللغوية التي تمثل حجراً أساساً يعتمد عليه المبنى كلـه، وقادتـه هـذه الفرضية إلى فرضيّة القواعد الكليّة التي تقوم بضبط الجمل المنتجة وتنظيمها بقواعد وقـوانين لغوية عامة تخضع لها الجمل التي ينتجها المتكلم، ويختار منها ما يتصل بلغتـه مـن قوالـب وقواعد من بين الأطر الكلية العامة في ذهنه التي هي فطرية وتولد معه، وتقوى تدريجياً مـع نموه.

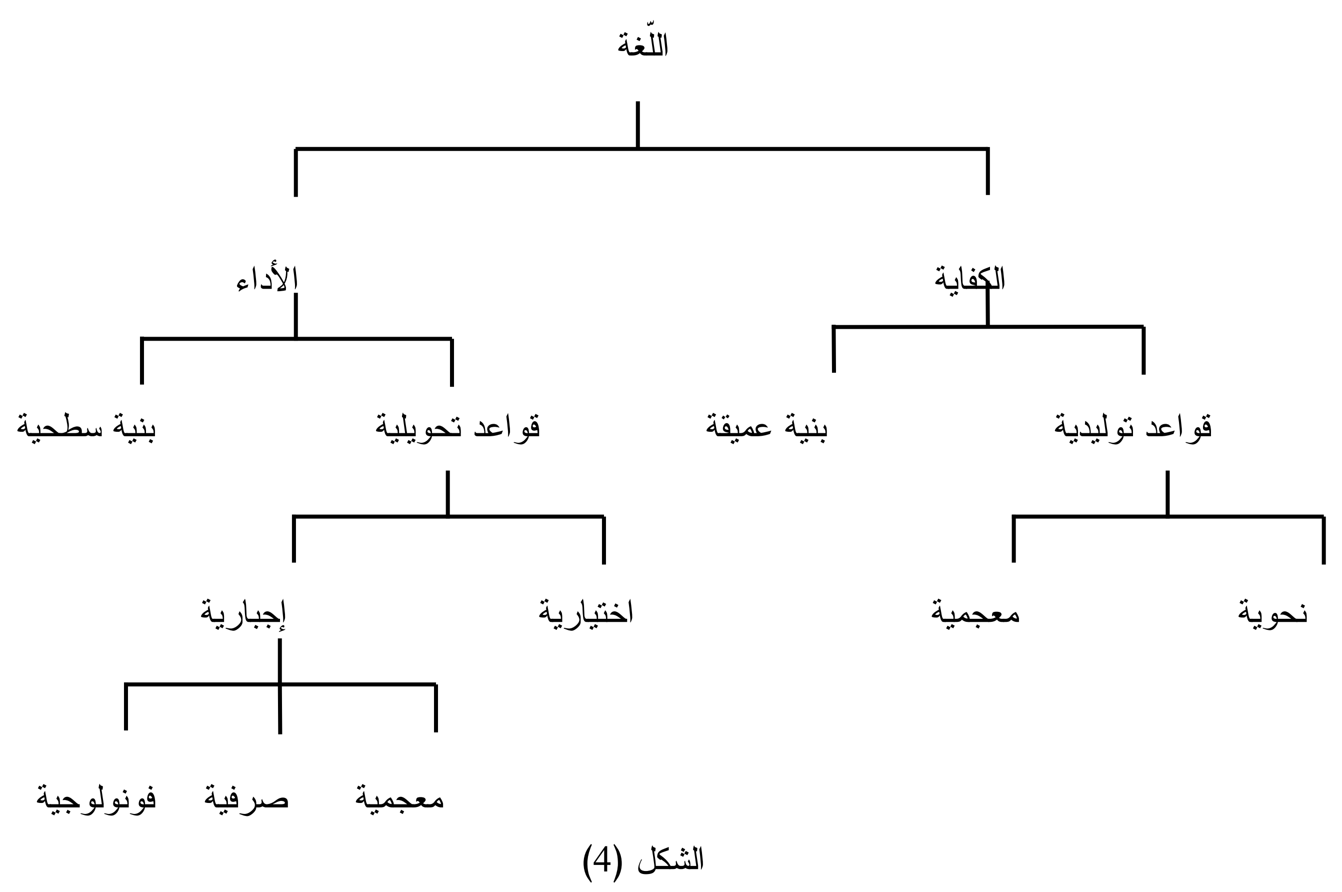
– وترتب على ذلك فرضية أخرى وهي أنّ للغة عند تشومسكي جانبين، جانب القدرة أو الكفاية التي تتوسل تنظيم القواعد الضمنية الذي يمثل البنى اللغوية الكامنة ضمن الكلام العادي، وجانب الأداء، الذي يتوخى دراسة الأسس التي يسلكها المتكلم في إنتاج الكلام. وهو بهذا يقتـرب مـن أفكار دي سوسيير في مصطلحيه اللغة والكلام.

– وقد ترتب على ما سبق فرضية أخرى، وهي أنّ هناك مستويين لكل جملة، يسمى المـستوى الأول بالبنية العميقة، والمستوى الثاني يطلق عليه البنية السطحيّة. وهاتان البنيتان مرتبطتان آلياً بوساطة مجموعة من القواعد التحويلية، بحيث تؤول البنية العميقة دلالياً بينمـا تأخـذ البنيـة السطحية تأويلاً صوتياً، ويتكون النحو من ثلاث مكونات: المكون التركيبي والمكـون الـدلالي والمكون الصوتي.

– اللغة عند تشومسكي مجموعة من الأنظمة المتشابكة المتماسكة ويعدّ علم التراكيب (النحـو) فيها كنها وجوهرها، فالأنظمة الأخرى هي خوادم هذا النظام الأساس.

– الجملة هي موطن اهتمامه الأساس لا بوحدات اللغة الصغرى مــن مورفيمــات وكلمــات، ووظيفة قواعد الله هي إنتاج عدد غير متناه من الجمل.

– اللغة مجموعة غير محدودة من الجمل، وجمل اللغة نوعان، جمل أساسية وجمل مشتقة مــن هذه الأساسيّة، كما أنّ من هذه الجمل ما هو مقبول لأنه يتفق مع نظام اللغة (المــلاح، 1983)، ومنها ما هو غير مقبول لأنه غير متفق مع قواعد اللغة، وكلّ جملة في اللغة تشكل مزيجاً معقداً بين عناصر ثلاثة: العنصر الدلالي، والعنصر الصوتي، والعنصر النحوي.



الشكل (4)

مخطط يظهر تعالق ثنائيات تشومسكي في نظريته التحويلية التوليدية (خليل،2007، ص39)

ويؤكد تشومسكي أنّ اللغة ظاهرة بالغة التعقيد وبأنَّ دراستها تقتضي بنـــاء نظريـــة بإمكانها أنْ تفسّر القضايا اللغوية، ويقودنا هذا للقول إنَّ البحث اللساني يهدف إلى بناء نظرية لا

تنحصر في تجميع المعطيات اللغوية وتصنيفها وترتيبها فقط، فهي تتخطى ذلــك إلــى وضــع النظريات وملاحظة أكبر عدد ممكن من الكلام الخطي والــشفوي وعلــى دراســة عناصــره وتصنيفها وفق فئات متنوعة. وقد لخّص تشومسكي أهداف اللسانيات في بنــاء نظريــة للغــة الإنسانية، تفسر الظاهرة التي يتصدى لدرسها، وهي اللغة، وقد حدد تشومسكي مسار اللسانيات وأهدافها في قدرتها على الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما الذي تعنيه معرفة اللغة؟ وكيف يعــرف الإنسان اللغة؟ وكيف يستخدم الإنسان تلك المعرفة؟ وما الأساس المادي لتلك المعرفة؟ وبكلمات أخر، تحاول اللسانيات أن تعرف ماذا يعني أنْ يعرف الإنسان لغة ما؟ وكيف يكسب الإنسان تلــك اللغة؟ وكيف يضعها موضع الاستعمال؟ وما الآليات المادية التي تعمل أساساً مادياً لهــذا النظــام المعرفي؟ أي طبيعة تلك اللغة، واكتسابها واستعمالها، وأساسها المادي بالدماغ (باقر، 2002). فيما يرى دي سوسيير أنّ مهمة اللسانيات، هي: تقديم الوصف والتاريخ لمجموع اللغات، وهــذا يعنــي سرد تاريخ الأسر اللغوية وإعادة بناء اللغات الأم في كل منها ما أمكنها ذلك، بالإضافة إلى البحث عن القوى الموجودة في اللغات كافة، وبطريقة شمولية متواصلة، ثم استخلاص القوانين العامة التي يمكن أن ترد إليها كــل ظــواهر التــاريخ الخاصــة (سوســيير، 1984؛ Robins، 1990؛ Fromkin، 2000).

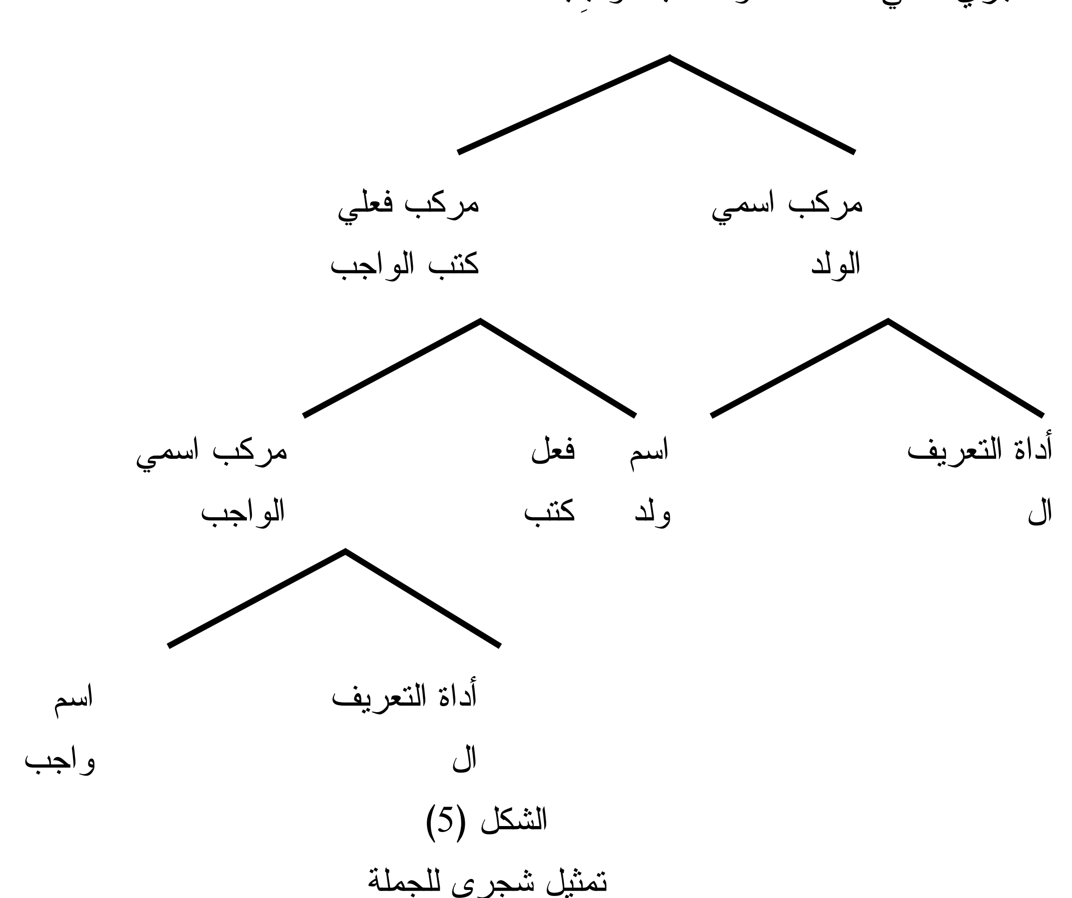
نماذج تشومسكي في النّحو التَّوليدي

إنَّ منهج تشومسكي في النحو التوليدي قد تطور بحيث أصبح يقدّم وصفاً رياضياً دقيقــاً لبعض الملامح البارزة للغة، وفي هذا الصدد تبرز أهمية خاصة لقدرة متعلّمي اللغة على بنــاء جمل نحوية صحيحة منظمة واشتقاقها من خلال ما يسمعونه من المحيط بهم من الناس بحيــث يستغلون القواعد نفسها المنتظمة التي يسمعونها في إنتاج وتركيب جمل لم يسمع بها من قبل.

وتولد الجمل عن طريق سلسة من الاختيارات تبدأ من اليمين إلى اليسار، أي عند الانتهاء من اختيار العنصر الأول فإنّ كل اختيار يأتي عقب ذلك يرتبط بالعناصر التي سبق اختيارها مباشرة، وبناء على ذلك يجري التركيب النحوي للجملة، حيث نجد أن جملة مثل: (هذا الرّجل أحضر بعض الخبز) فقد تم اختيار كلمة "هذا" لكي تقع في صدر الجملة وتم اختيارها من بين مجموعة من الكلمات أو بين قائمة من الكلمات في اللغة العربية، هذه الكلمات تصلح لكي تقع في صدر أي جملة في هذه اللغة. ثم تأتي بعد ذلك كلمة "الرجل" وقد تم اختيارها على أساس أنها من الكلمات التي يجوز أن تقع بعد كلمة "هذا" وكذلك الأمر بالنسبة لكلمة أحضر التي يجوز أن تقع بعد "الرجل" ثم تأتي كلمة "بعض" التي يجوز أن تقع بعد كلمة "أحضر" وهكذا لنهاية الجملة. وماذا يحدث لو تمّ اختيار كلمة "ذلك" بدلاً من كلمة "هذا" لكي تحتل الصدارة في الجملة؟ في الحقيقة لا شيء، فالاختيارات المترتبة على ذلك لم تتأثر بذلك الاختيار الأول، والجملة ستصبح على النحو الآتي: (ذلك الرجل أحضر بعض الخبز).

لكن إذا تمّ اختيار كلمة "هؤلاء" لتحتل الصدارة بدلا من كلمة "هذا" يلاحظ أن الاختيارات ستختلف، حيث لا بد من اختيار كلمة "الرجال" بدلاً من كلمة "الرجل" لكي تحتل المركز الثاني، وكلمة "أحضروا" لتحل المركز الثالث بدلاً من كلمة "أحضر" ثم تبقى باقي الاختيارات كما هي في الجملة. ومعنى هذا أنّ النحو التوليدي هنا عبارة عن جهاز أو ألة يمكن أن تولد عدداً من الجمل بناء على اختيار الكلمة الأولى التي تصلح للبدء بها ومن ثمّ تتوالى سلسلة الاختيارات بعد ذلك بناءً على هذا الاختيار الأوّل، وبطبيعة الحال نستطيع توسعة هذه الجملة بإضافة عناصر أخرى لتوليد جمل أخرى كأن نضيف الصفات والإضافات كما في الجملة: هذا الرجل الغني الواسع الثراء أحضر بعض الخبز المحسّن الصغير إلخ.

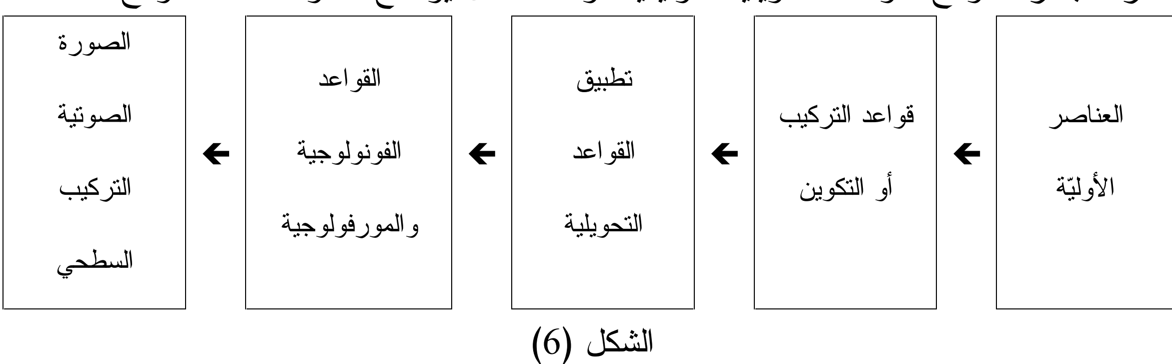
ثمّ طور تشومسكي هذه الفكرة فيما بعد فيما يعرف بالنموذج الثاني ويقوم علـــى إعـــادة كتابة أركان الجملة، وقد استفاد في هذه النظرية من نظرية بلومفيد نظرية المكونات المباشـــرة. وقد سبق تقديم قواعدها الستة في بناء الجملة لسانياً، ويمكن للباحـــث أن يمثـــل لهـــا بالتمثيـــل الشجري التّالي: الولد كتب الواجِب



الشكل (5)

تمثيل شجري للجملة

تم قام بإدخال بعض التحسينات والتعديلات على النظام السابق، فجاء بالنموذج الثالث الذي عرف بفكرة نموذج القواعد التحويلية التوليدية، وهذا الشكل يوضح خطوات هذا النموذج:



الشكل (6)

نموذج القواعد التحويلية التّوليدية (قدور، 1996، ص263)

حدّ اللسانيات ووظيفتها

اللسانيات هي التعبير المقابل للكلمة Linguistics في اللغة الإنجليزية، وقد ترجمت إلى اللغة العربية بترجمات متعددة، منها: علم اللغة، واللغويات، والألسنيّة، واللسانية، وكل هذه المصطلحات تشير إلى مفهوم واحِد، وهي العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية تقوم على الوصف ومعاينة الوقائع، بعيداً عن الأحكام المعيارية الثابتة. ولقد أضحت اللسانيات علماً مرتبطاً بمجموع علوم الإنسان، وكوّنت معه علاقات متينة، بل حتّى مع بقيّة أصناف المعرفة الأخرى، إنها نموذج إجرائي على المستوى التنظيري، والتطبيقي، إنها علم ما زال في عنفوان الشباب هدفها تكوين معلومات دقيقة عن الإنسان والحياة المجتمعيّة. إنها علم يهتم بإبراز علاقات اللغة وبوصف وظائفها (فاخوري، 1980؛ Lyons، 1981؛ Crystal، 1981؛ عبده وآخرون؛ 1988؛ بركة، 1993؛ Al-Khuli، 1999).

وتمرّ الدراسات اللسانية للظاهرة اللغوية في ثلاث مراحل، هي:

- الدراسة الصوتية، وتقوم على محاولة الإلمام بهيكل اللغة الصوتي ومدرجاتها سواء من النّاحية الفيزيائية.
- دراسة الكلمة، من حيث بناؤها واشتقاقها وخطوط مسالكها في الاستعمال، وهو جانب من الدراسة تزدوج فيه الصيغة المعجمية بالصبغة الصرفية.
- دراسة الجملة، وتقوم على دراسة الكلمة مؤلفة مع غيرها في أصغر صورة من صور التعبير، وهي الجملة، كما تعنى بدراسة أحوال أجزائها الرئيسة وغير الرئيسة لتنتهي إلى تقديرات الجملة من حيث هي كلّ(المسدي، 1982).

أقسام اللسانيات

تقسم اللسانيات تبعاً لوظائفها إلى قسمين رئيسين:

- اللسانيات النظرية Theoretical Linguistics و- اللسانيات التطبيقية Applied Linguistics، واللسانيات النظرية هي اللسانيات التي تهتم بظواهر اللغة ومستوياتها: الأصوات، والصرف، والنحو أو ما يُطلق عليه علم التراكيب اللغوية، والدلالة. أمّا اللسانيات التطبيقية فهي كما يظهر من اسمها تهتم بالمستوى التطبيقي كتعليم اللغات القومية والأجنبية، والتخطيط اللغوي، وصناعة المعجم والترجمة ومختبرات اللغات واختباراتها، واضطرابات الكلام وعلاجها . ولا تخفى أهمية اللسانيات النظرية بالنسبة للسانيات التطبيقية من حيث كونها المادة الأولية والأسس النظرية التي تستند إليها (Descout,1987 ؛ جومسكي، 1990؛ حجازي، 2006).

وترتبط هذه اللسانيات بشقيها النظري والتطبيقي من أجل تحقيق غاياتها ببعض العلوم الأخرى التي هي بدورها لها علاقة بموضوع دراسة اللسانيات أي اللغة، ومن هذه العلوم التي ترتبط بها اللسانيات: علم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم الأجناس البشرية، والتربية والجغرافيا والحاسوب، ونتج عن هذا الارتباط ظهور أنواع عديدة من اللسانيات، كـ:

اللسانيات الاجتماعية واللسانيات الحاسوبية واللسانيات الجغرافية واللسانيات التاريخية واللسانيات القانونية واللسانيات التربوية واللسانيات التواصلية واللسانيات الأنثروبولوجيّة واللسانيات الإثنولوجيّة واللسانيات السياسية واللسانيات الرياضية واللسانيات المعجمية واللسانيات الصوتية .

وقد تراوح الاهتمام بالمجالات اللسانية أعلاه تبعاً للباحث اللساني ومدرسته التي ينتمي إليها، ومن أبرز المدارس اللسانية: المدرسة السويسريّة (جنيف) ومدرسة براغ اللسانية ومدرسة

كوبنهاجن والمدرسة الإنجليزية والمدرسة الأمريكيّة ومدرسة بلومفيد ومدرسة دي سوسيير وتشومسكي ونظريّته اللغوية: التّوليدية التحويلية (سامبسون، 1991).

وتنتمي هذه الدراسة إلى اللسانيات التطبيقية التي تعنى بالأساس في توظيف معطيات الدرس اللساني في تعليم اللغات الحية للطلبة غير الناطقين بها، فمن البدهي أن تعليم اللغة يحتاج إلى توصيف دقيق لجوانب تعليم اللغة: المتعلم، والمعلم، والمادة التعليمية، والبيئة التعليمية، وطرائق التعليم، ومستويات التقويم. فالمادة التعليمة على سبيل المثال لا الحصر تحتاج لكي تعلّم بشكل دقيق إلى توصيف يمهد الطريق نحو فهمها أولا وتوقع صعوبات تعلمها وتعليمها، والكفيل بتوضيح هذه المسائل وغيرها الدراسات اللسانية بفروعها المختلفة.

النظرية اللسانية وتعليم اللغات

إنّ الإقبال على تعلّم اللغات الأجنبيّة ظاهرة قديمة ترجع إلى قرون طويلة قبل الميلاد، وتعود أسباب تعلّم اللغات الأجنبية في الماضي إلى: التبادل التجاري بين الشعوب الناطقة بلغات مختلفة، وحاجة المستعمر للسيطرة على المستعمرات، وحاجة المستعمرين لتعلم لغة المستعِمر للتعامل معه واغتنام بعض الفرص، ورغبة بعض الشعوب الأقل حظاً في التحضّر. ويمكن أن نضيف في الوقت الرّاهن: التبادل الثقافي والرغبة في معرفة الآخر والتعامل معه بلغته، وينضاف بطبيعة الحال في الوقت الرّاهن الأسباب السياسية والاقتصادية والعلمية والدينية.

ففي تلك الأزمنة لم يكن هناك تنظير لغوي لتعليم اللغات الأجنبية، ويعود ظهور التخطيط المنهجي لتعليم اللغات الأجنبية إلى سنة 1878 حين نشر بيرلتز كتاباً بعنوان "منهجية تعليم اللغات العصرية" وإدخال بعض القضايا التي ستشكّل أسس القضايا اللسانية فيما بعد.

ثم أضحى واضحاً أن تعليم اللغات شأنه شأن باقي حقول المعرفة قد تــأثر بالتوجهــات الجديدة التي صاحبت الأبحاث اللسانية والتكنولوجية وما أسفرت عنــه تطبيقاتهــا وإجراءاتهــا العملية(اليوبي، 2005)، بل ترى فنان (2005) أن اللسانيات أحدثت ثورة لغوية في تعليم اللغات الأجنبية.

إنّ بين أيدي الباحثين في اللغات الإنسانيّة زاداً ضخماً من المعارف المتعلقــة بطبيعــة الظاهرة اللغوية وبوظائفها لدى الفرد والجماعة وبأنماط اكتساب الإنسان لها، وثمــرة أبحــاث اللسانيين في هذا المضمار لما يتأكد اعتباره عند صوغ البرامج التعليمية التي موضوعها اللغة، وعلى معلم اللغات أن يستنير بما تمدّه به اللسانيات من معارف علميّة حول طبيعــة الظــاهرة اللغوية (المسدي، 1982؛ Gannon, 1980).

وقد عبر عن هذه الأهمية براون في أوكان (2005) بقوله " ومع ذلك فإنّ مدرس اللغة الأجنبية يحتاج أن يعرف شيئاً ما عن هذا النظام من الاتصال الذي نسميه اللغة، إذ لا يمكنه أن يعلّم لغته وهو يجهل العلاقة بين اللغة والمعرفة وأنظمة الكتابة، والاتصال غير الكلامي، وعلم اللغة الاجتماعي، واكتساب اللغة الأولى، وغير ذلك من مسائل، لكن لا بدّ أن تتوافر له أداوتــه حتى ينهض بتعليم اللغة، فالذي لا شكّ فيه أنّ فهمه لمكونات اللغة يحدد إلى درجة كبيرة طريقة تعليمه إياها".

وينبغي لمعلم اللغة الأجنبية أن يكون ملماً بالفروع اللسانية المختلفة، حتّى يــستفيد مــن معطياتها في العملية التدريسيّة سواءً فيما يخصّ نقل المعلومات إلى الــدارس لتحقيــق الفهــم والإفهام، أم فيما يخصّ طرق تدريس المهارات اللغوية، لما في ذلك من أهمية في تطوير مجال تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، فاللسانيات تهبنا معرفة طبيعة اللغة ووظائفها وكيفيــة التواصــل بها(حسان، 1984).

ولعلّ العلم الوحيد الذي يدرس اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، ويبتعد عن التأويلات الماورائية والمجردة هو اللسانيات التي استطاعت أن توسع من مجال اشتغالها بوساطة انفتاحها على علوم مجاورة والاستفادة من نتائجها (الخولي، 1981). وهذا في الحقيقة لا يتعارض مع وجود علوم أخرى تهتم باللغة وتحاول دراستها وفهمها فهماً أعمق.

وقد صاغ دوبو (Doubo) دور اللسانيات في تعليم اللغات الأجنبيّة كما جاءت عند أوكان (2005)، في:

1- موضوع اللسانيات هو اللغة والتواصل قبل كلّ شيء، كما تهتم بتطور اللغة وأنماط التواصل القائمة بين أهل اللغة، وبين المدرسين والدارسين.

2- موضوع اللسانيات هو اللسان، ووصف القواعد التي تسمح بفهم تحقيق الجمل الجديدة باستمرار، وهذا اللسان الذي تهتم به اللسانيات بوصف قواعده هو الوسيلة الضرورية للتعليم، وموضوعه بالذات عندما يتعلق الأمر بتعليم اللغات أو بتعليم اللغة الأم.

3- موضوع اللسانيات هو الخطابات، وقد أولت المؤسسة التعليمية امتيازاً للخطاب التعليمي الذي ينجزه المعلم، من الضروري معرفة قواعده للتمكن من نقده وتطويره.

فقد قامت اللسانيات الحديثة على مبدأ الشمول المعرفي، فقد تجاوزت اللسانيات حواجز الاختصاصات كنمط تفكيري مفروض عنوة فإنها قد اقتحمت حوزة اكتساب ما اتصل منه باللغة ذاتها وما ارتبط بالمعرفة والإدراك جملة، وأضاف محمود (1982) أنّ اللسانيات تتناول بالدّراسة تحليل الخطاب، والتباين اللغوي بين العامية والفصحى، وأسباب انتشار اللغة العربية وانحسارها، والتخطيط اللغوي لها، وأثنوغرافيا الكلام، والقدرة الإبلاغية باللغة العربية.

والذي فتح لها هذا السبيل واسعاً لولوج هذه الميادين بكامل الشرعية أشياء أربعة:

- إعلان تشومسكي عن نظرية اكتساب اللغة وخاصة افتراضه القاضي بأن الطفل يولد مزوداً بجهاز فطري يمكنه من اكتساب اللغة، حيث بادر العلماء في مجالات علم النفس والتربية والبيداغوجية والبيولوجيا وعلم الاجتماع وغيرها إلى تبني هذا الافتراض وإجراء البحوث والدراسات حوله.
- وجد العلماء المعنيون بتعليم اللغات في نظرية تشومسكي اللسانية وما يتصل بالمظهر الخلاق للاستعمال اللغوي السبيل للتخلص من الافتراضات السلوكية وازدهار اللسانيات التطبيقية ولا سيما في حقل تعليم اللغات الأجنبية الحية.
- بروز علم النفس اللغوي، وهو فنّ ظهر ضمن أفنان اللسانيات العامّة، ويدرس كيف تطفو مظاهر مقاصد المتكلم ونواياه على سطح الخطاب في شكل إشارات لسانية تنصهر في اللغة، كما يدرس سبب المتقبلين لذلك الخطاب إلى تأويل تلك الإشارات، فهذا العلم يعكف على عمليتي التركيب والتفكيك.
- ظهور علم التحكيم الآلي، في اختزانه الأنماط التنظيمية بوصفها ضرباً من النحو الآلي المسجّل، وهو ما قاد إلى فحص طرق اكتساب الكلام وتحسس نواميس تراكمها وتفاعلها(المسدي، 1982؛ الراجحي، 2003).

ومع ظهور افتراضات سيمون ديك رائد الوظيفية الحديثة القائمة على مفهوم القدرة التواصلية التي تمكن الطفل من اكتساب المعرفة اللغوية واكتساب استعمالها في وقت واحد، انبثق اتجاه جديد في تفسير اكتساب اللغة يأخذ بالاعتبار السياقات الاجتماعية والثقافية حيث يتم الاكتساب، وتم تبني مفهوم القدرة التواصلية في بيداغوجيا اللغات، بل وضعت برامج تعليم اللغات على أساسه(البوشيخي، 2002؛ المتوكل، 2001 ؛ Lado، 1964).

وخلاصة نظرية مستعمل اللغة كما جاءت عند ديك، وفصلها المتوكل (2001) تقوم على أنّ مكونات القدرة التواصلية لدى متعلم اللغة الأجنبية في فهم الجملة وإنتاجها، تتكون من خمس قدرات، هي:

– القدرة اللغوية التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من أن ينتج العبارات اللغوية ويؤولها إنتاجاً وتأويلاً صحيحين مهما اتسمت به هذه العبارات من تعقيد بنيوي، وأيّا كانت الأوضاع التواصلية التي تمّ فيها إنتاجها.

– القدرة المعرفية التي تمكّن مستعمل اللغة الطبيعية من بناء قاعدة معرفية منظمة، واستعمالها عن طريق صياغة معارفه في صور لغوية مناسبة، وإغنائها عن طريق استخلاص المعلومات من العبارات اللغوية التي يستقبلها.

– القدرة المنطقية التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من استخلاص معلومات جديدة من معلومات قديمة أو معطاة بوساطة قواعد استدلالية تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطي والمنطق الاحتمالي.

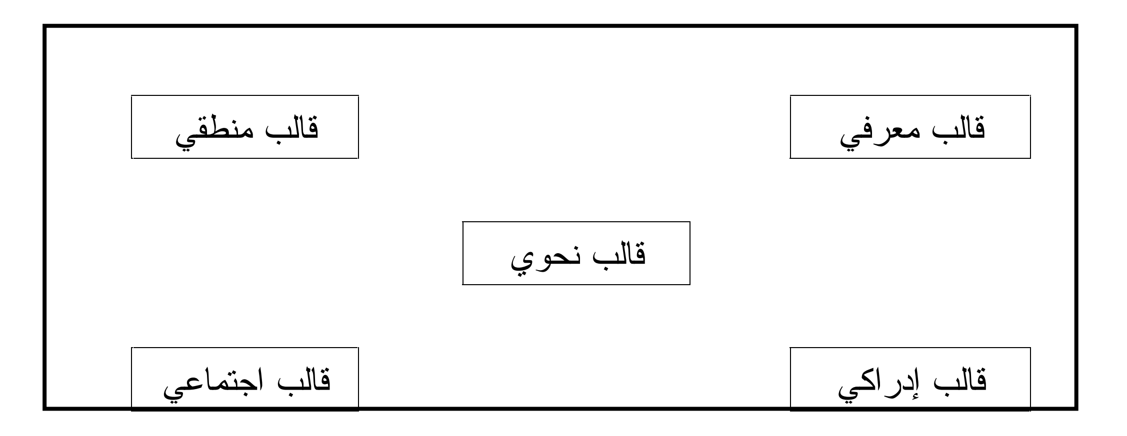
– القدرة الإدراكية التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من إدراك العالم الخارجي بوساطة وسائل الإدراك البشري من سمع وبصر ولمس وشمّ وذوق، واكتساب معارف يستعملها في إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها، واستعمال حركات الجسد وتأويلها أثناء عملية التواصل.

– القدرة الاجتماعية التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من إنتاج عبارات لغوية وتأويلها بما يتناسب مع أوضاع المخاطبين الاجتماعية وظروفهم العامّة.

– وأضاف بعض الباحثين القدرة التخيلية التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من اختلاق صور افتراضية تنتمي إلى أحد العوالم الممكنة ومن بناء وقائع متخيلة تنتمي إلى أحد العوالم الخيالية لتحقيق أهداف تواصلية.

إنّ تعلّم اللغة الأجنبية هو محاكاة لاكتساب اللغة الأم، ويُفترض أنّ تعلـم لغـة أجنبيـة يتطلب تدخل كل هذه الطاقات. فتعلم لغة أجنبية لا يقف عند حدود القواعد النحوية بل يتعدّاه إلى كيفيات الاستعمال وفق القواعد الاجتماعية والثقافية الخاصة بتلك اللغة، وإذا كان الأمر كـذلك فينبغي أن يعتمد على المقاربة التواصلية ومنهج الإغماس، والمقصود بالمقاربة التواصلية هـو إيلاء الأسبقية في أثناء تعليم اللغة الأجنبية للوظيفة الاتصالية علـى القواعـد النحويـة، وأمـا المقصود بالإغماس فوضع المتعلم في محيط لغوي تعليمي يماثل قدر الإمكان المحيط اللغـوي الطبيعي للغة المتعلمة(أوكان،2005؛ المتوكل، 2001).

وتسهم هذه القوالب بنسب متفاوتة لا في تأويل الجملة فحسب بل كذلك في إنتاجها، ومن أهم هذه القوالب القالب النحوي (التركيبي) وذلك أمر طبيعي ومتوقع إذ إنّ الخطاب المدروس هـو خطاب لغوي، وتكمن أهميته في أمرين، الأول: يمكن الاستغناء في بعض الحالات عن بعـض القوالب الأخرى إلا القالب النحوي التركيبي الذي يحضر في كلّ حـالات التواصـل اللغـوي، والآخر: يشكل القالب النحوي التركيبي القالب المركزي في حين تقوم بـاقي القوالـب بـدور القوالب المساعدة (أي القوالب المخازن) التي تمد القالب المركزي بما يحتاجه مـن معلومـات (أوشان، 2005).



الشكل (7)
نموذج مستعملي اللغة الطبيعيّة (المتوكل، 2003، ص36)

وقبل تطور الدراسات اللسانية الحديثة بشقيها النظري والتطبيقي كان العرف السائد قديما بأن يتولى بعض المعلمين المحترفين إعداد برامج تعليم اللغات الأجنبية، وما تزال هذه الظاهرة منتشرة نوعاً ما، بينما تأكّد اليوم أن يكون هذا العمل ثمرة تمازج اختصاصات بين المعلمين المهرة، والباحثين المتخصصين، وهم اللسانيون النظريون والتطبيقيون، ويحسن أن يكونوا ممن احترفوا مهنة التعليم سابقاً، وهكذا يغدو اللساني النظري والتطبيقي مساهماً فاعلاً في عملية تعليم اللغات الأجنبية دون أن يتفرد بها حقل دون آخر، فنجاح هذا المجال تعليم اللغات الحية يجب أن تتضافر فيه كل الجهود والاختصاصات والمجالات حتى السياسية منها، فقد لا يكون الحل إلا توافقياً، فقد يرتئي اللساني في ضوء نتائج دراساته اللسانية النفسانية سناً للشروع في تعليم اللغة الثانية فتأتي بعض الاقتضاءات السياسية أو الاقتصادية أو كلاهما لتدخل في حساباتها مقاييس التكلفة والمردود فتحول دون رصد ما يلزم من اعتمادات لتوفير معلمين أكفاء وخبراء ومهرة في تعليم اللغات إبان تلك المرحلة، وعندئذ يتصادم اقتضاءان فتأتي الخطة حلاً وسطاً(المسدي، 1982).

وأضحى تعليم اللغات بعامة واللغة العربية بخاصة، مختلفاً في مضامينه وفي طرائقه وأساليبه عن التعليم في القرن الماضي، يجب أن توجه الاهتمامات إلى تنمية القدرات الإنسانية في أرقى مستوياتها ليكون الإنسان مبدعاً ومنتجاً ومتكيفاً، فقد حدّدت أهداف تعليم اللغات الأجنبية في الألفية الثالثة لتكون (حساني، 2000): تعلم لتكون، وتعلم لتعيش، وتعلم كيف تعرف، وتعلم كيف تعمل.

وتظهر نجاعة اللساني واللسانيات في إبراز اكتساب مهارات الأداء اللغوي، وهي مهارات قابلة للسبر والقياس، غير أنّ ذلك لا يبت فيه إلا بكشف الحوافز والدّوافع التي دفعت هؤلاء الطلبة لتعلّم اللغة الثانية، فبعضهم جاء لأغراض دينية وأخرون جاؤوا لأغراض العمل السياسي، وآخرون يحفزهم العمل ومن الناس من يدفعهم حب الاختلاط الثقافي عبر الألسنة المتعددة.

وتمد اللسانيات الباحثين بمناهج وصفيّة ليتم بها سبر تلك المعارف والمهارات بحيث إذا تمّ رسم الأهداف المقصودة بشكل مسبّق من عملية التدريس اللغوي، وبالإلمام بنوعية الدارسين وأعمارهم وخصائصهم يمكن بفضل اللسانيات تحديد الأسلوب التعليمي الذي يكفل أقصى حظوظ النّجاعة، وهكذا لا تنتظم عملية التعليم اللغوي إلا بالإلمام بطبائع اللغات، ولا نلمّ بطبائع اللغات إلاّ إذا توسلنا إليها باللسانيات النظرية والتطبيقيّة (المسدي، 1997).

ويمكن للباحثين الاستناد إلى اللسانيات التطبيقيةِ بغرض محاولة إيجاد التفسير العلمي لبعض العوائق والصعوبات التي تعترض سبيل المتعلم العربي والأجنبي على حدٍّ سواء للغة العربية وتذليلها في المجتمع البشري المتعدد اللغات والثقافات، لذلك لجأ كثير من المتخصصين في ميدان البيداغوجيا إلى ما جاء به الباحثون في ميدان اللسانيات، واقتنعوا عن وعي علمي بأهمية الإفادة من النظرية اللسانية في ميدان تعليم اللغة، فظهرت في أوروبا وأمريكا مناهج كثيرة ترتكز أساساً على المعطيات العلمية للبحث اللساني، وهذه المناهج استطاعت أن تذلل

الصعوبات والعوائق التي تعترض سبيل معلمي ومتعلمي اللغة الأجنبية وهذه الدراسات كلها تؤكد أهمية الأخذ بعين الاعتبار اللغة الأساسية عند المتعلم مع الاحتياط من خطر التداخل بين اللغة الأم واللغة الأجنبية، وسيكون هذا الأمر سهلاً إذا ما ضبطت نقاط الارتكاز ضبطاً دقيقاً، ويقصد بنقاط الارتكاز كل ما هو متوازٍ في اللغتين المعنيتين (حساني، 2000؛ Krashen، 1981).

ويذكر أوشان (2005) بأنه تمت الاستفادة من اللسانيات العامة في تدريس المتعلم مفردات المعجم وتركيب الجمل وأصول اللغة، ومسألة الاكتساب وآليات التحصيل اللغوي، ومسألة استعمال اللغة وقواعد التواصل، وبعض القضايا اللغوية الناتجة عن البيئة اللغوية كالازدواج اللغوي.

إنّ اللسانيات من حيث إنها الدّراسة العلمية الموضوعية للظاهرة اللغوية تصبح وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجيّة من جهة، وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى، لأنه بدون لجوء معلم اللغة إلى النظريات اللسانية المختلفة سوف يعسر عليه عملية إدراك العملية التلفظية للغة عند المتكلم– المستمع، ويعسر عليه أيضاً تحديد العناصر اللسانية التي تكون نظام اللغة المراد تعليمها، وذلك بالارتكاز على إسهامات النظرية اللسانية الأم في مجال وصف اللغة الإنسانية وتحليلها، وهو التحليل الذي يعمق معرفتنا باللغة البشرية، وللسانيات وظيفة مركزية في تحليل العمليّة التعليمية وترقيتها، ومن ثمَّ فإنّ معلم اللغة يصطدم منهجياً بمجموعة من التساؤلات العلمية والبيداغوجية، وبدونها سوف يتعذر عليه إدراك حقيقة ما يعلّم ومَن يعلّم(حساني، 2000).

ويذكر حساني (2000) أنّ نجاح المعلم في تعليم اللغات الأجنبية يعود إلى تمكنّه من جوانب ثلاثة: الكفاية اللغوية، وكيفية استعمالها استعمالاً صحيحاً حسب ما تقدمه النظرية اللسانية، والإلمام بمجال بحثه، فيجب أن يكون معلم اللغة على دراية بالتطور الحاصل في ميدان البحث اللساني، وذلك بالتعرف على ما توصلت إليه النظرية اللسانية في ميدان وصف اللغة وتحليلها، ومهارة تعليم اللغة، ولا تتحق المهارة بدون شرطين، الممارسة العملية التعليمية من جهة، والاطلاع على نتائج البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى.

وهذه الشروط الثلاثة ضرورية وواجبة أيضاً لنجاح العملية التعليمية للغات الأجنبية التي ترتكز بالأساس على ثلاثة عناصر: المتعلم، والأستاذ، والطريقة. إنّ معرفة الأستاذ بالمتعلم نفسياً ومعرفياً وتواصلياً وكذلك معرفة الأستاذ لما يعلم أي اللغة ومما تتشكل منه من أنظمة لغوية نحوية وصرفية ودلالية وتركيبية للطرائق التعليمية المستندة لنتائج البحث اللسانية ستسعفه على تشكل تصور واضح شامل لبنية النظام اللغوي والتعليمي الذي بدوره سيقدم التفسير العلمي لكل المظاهر التي لها علاقة بتعلم اللغة وتعليمها.

وبشكل أكثر تفصيلاً، تتمثل اللسانيات التوليدية في تحليل المحركات التي بفضلها يتوصل الإنسان إلى استخدام الرموز اللغوية سواء أكانت تلك المحركات نفسية أم ذهنية، فلا يمكن أن يقتصر عمل اللساني حسبهم على إقامة ثبت الصيغ التي تتبئ عليها لغة من اللغات، وإنما يتعدّى ذلك إلى تفسير نشأة تلك الصيغ، وتأويل تركيبها حتى يهتدي إلى حقيقة الظاهرة اللغوية.

وقد ركز التيار التوليدي عنايته على المستويات القصوى من الكلام وتجسمها التراكيب والجمل، معرضاً نسبياً عن المستويات الدّنيا، وهي مستوى الحرف ووظائف الأصوات، إذا

يعتبر اللسانيون التوليديون أنّ علم التراكيب يدرس صياغة الجملة وانتظامها بين الجمل هو الذي يستطيع النفاذ إلى محركات الكلام.

فالمنهج اللساني التوليدي في تعلم اللغات الأجنبية يرمي إلى الكشف عمّا ينفر للمتكلم من معارف لغوية عن طريق الحدس، فاللساني يسعى إلى تفسير المعرفة الضمنية الحدسية عند الإنسان، وهي ظاهرة لا يعيها المتكلم وهو يستعمل اللغة، وبالتالي لا يستطيع صياغتها بالتعبير عنها، فاللسانيات التحويلية تفسر هذا الحدس دون أن تعتمد هي عليه، بمعنى أنها تحرص على عقلنة نشأة ظاهرة الحدس، وهكذا يمكن للنحو أن يفسر، كيف أنّ الإنسان يستطيع أن يفهم أيّ جملة، ويستطيع أن يولد جملاً تفهم عنه تلقائياً، ولم يسبق لهذه أو تلك أنْ قيلت أبداً من قبل. فاللسانيات التوليدية تعكف على الطاقات الكامنة لدى متعلمي اللغات الأجنبية أكثر من الاهتمام بالطاقة الحادثة (الإنجاز) (المسدي، 1997).

النظرية اللسانية وتعليم اللغة العربية

كان اتجاه تعليم اللغة العربية بشكل عام إلى سنوات قليلة خلون يستند إلى النظرة التقليدية في تعليمها، حيث يهتم هذا الاتجاه باللغة المكتوبة بهدف ترسيخ الهيكل اللغوي لدى دارسي اللغة اعتماداً على الأعمال التطبيقية على ظاهر اللغة مما أنتج طلبة ضعافاً في مهاراتهم الاتصالية الأمر الذي دفع كثيرا من الجامعات العربية إلى عقد العديد من المؤتمرات والندوات لبحث ضعف الطلبة الناطقين بالعربية، ولعل من أبرز التوصيات التي خرجت بها تلك المؤتمرات والندوات تدريس ما يسمى بمهارات الاتصال في بداية الحياة الجامعية.

ومع تطور علم تعليم اللغات الأم والأجنبية على حدٍّ سواء بدأ تعليم اللغة يرمي إلى الواقع اللغوي، فلم يعد الاهتمام منصباً على تحفيظ القواعد النحوية والقوالب التركيبية للغة فقط،

ولكن الاعتناء أساساً بتلقين قدرات ومهارات لدى المتعلمين قائمة على الفهم التـــام للاســـتعمال التداولي للغة المتعلمة، قدرات تنمو بالفعل والتفاعل المرتكزين على الحوار والتواصل، فإذا كان الاتجاه الأول يركز على النحو والمعجم واستعمال الترجمة بشكل غزير فإنّ الاتجاه الثاني يسعى إلى التطبيق الوظيفي للغة عن طريق التواصل القائم على تفعيل مهـــارات الاســـتماع والكـــلام والقراءة والكتابة، لأنّ الرسالة اللغوية أياً كانَ شكلها شفهية أو كتابية أو منطوقة أو مرئية هـــي عبارة عن اشكال للتواصل اللغوي يكون الهدف منها إقامة نوع من التواصل مع الآخر لهـــدف معين توجيه ضرورات التواصل البشري(اليوبي، 2005).

وتعدّ اللسانيات أداة من أدوات معرفة اللغة العربية كغيرها من لغات العالم، إذ تعـــرّف بإنها تهدف إلى دراسة اللغة لذاتها وفي حدّ ذاتها، وتقوم بتحليل خواصّها النوعية بغية اكتـــشاف نواميسها العامة التي تخضع لها. إنّ الحقائق التي استطاعت اللسانيات أن تميط عنه اللثام حتّى الآن في مختلف مستويات تعليم اللغة العربية قد أعان العاملين في ميادين أخرى على الاستفادة منها في حلّ عدد من المشكلات التي تعترضهم في مباحثهم ومناشطهم، ومن أهم تلك الميادين: التعليمية (الرّاجحي، 1992). ولعلّ من أبرز إسهامات اللسانيات في حال تعليم اللغة العربية هو نقض النظرة التقليدية إلى لغة الحديث الشفهي على أنها لغة لا تستحق البحث والدراسة والتعلّم، لما تتصف به من تلقائية وعدم تهذيب، وعلى أنها صيغة ممسوخة من صيغ لغة الكتابة تلك التي تعدّ النموذج الأرقى للكلام. فقد أثبتت اللسانيات أنّ اللغة كائن حي دائم التغير وفقـــاً لحاجـــات المتكلم الظروف التي يعيش فيها (ابن عمر، 1998) و(العماري، 2002).

ومن المظاهر التي تجلى فيها تأثير اللسانيات في تعليم اللغة العربية ما كشف عنـــه دي سوسيير من أنّ اللغة نظام محكم تدخل في تركيبته أبنية مختلفـــة منهـــا الـــصوتي والـــصرفي والتركيبي والمعجمي (الدلالي)، ومن ثمّ فإنّ تحديد تلكم الأبنية ووحداتها وما يربط بينهـــا مـــن

علائق ووشائج متنوعة من شأنه أنْ يعين على معالجة المواد اللغوية المدرّسة معالجة بيداغوجية مخصوصة يراعى فيها التدرج من البسيط إلى المعقد، والانتقال من الشبيه إلى الشبيه به، ومن المعلوم إلى المجهول، وهو ما يساعد على عملية استحضارها من قبلهم كلما شعروا بالحاجة إلى ذلك. وقد طبقت كثيرٌ من هذه النتائج اللسانية في كتب اللغة العربية ومناهجها فأضحينا نرى فيها نتائج اللسانيات البنيوية على سبيل المثال، وهي تمارين تقوم على اعتماد مفاهيم التقابل والتشابه والاختلاف في إدراك بنية الكلم، ويتجسم ذلك عمليّاً في ضروب التحويل والتعويض على تراكيب معينة كالتحويل في الجنس أو العدد أو الأزمنة والتعويض المركب والمفرد أو التعويض بالإيجاز أو بالتّوسع من مبادئ تعليمية اللغات اللسانية، ومن أمثلة ذلك:

التعويض المفرد: جاء عليّ من السّوق ← جاء خالد من السّوق.

التعويض المركب: جاء حسن من السوق ← جاء أحمد من العراق.

التعويض بالإيجاز: جاء خالد وهو يبتسم ← جاء خالد مبتسماً.

التعويض بالتّوسع: جاء خالد جارياً ← جاء محمّد وهو يجري.

ويبدو للباحث أيضاً أثر اللسانيات العربية في الاهتمام بالجملة العربية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، وهذا من أفضل ما قررته المدارس اللسانية من انّ الجملة هي الوحدة اللغوية الأساسيّة، ومن ثمّ فقد وجهت العناية لهذا الضرب من التعليم، تعليم التراكيب باعتبار اللغة مجموعة من الجمل قبل ان تكون مجموعة من الأصوات والكلمات.وتمثلت تلك العناية في تحديد التراكيب الأكثر تواتراً في اللغة المدرسة ثم تصنيفها من البسيط إلى المعقّد إلى الأشد تعقيداً حتّى يلقّن المتعلّم إياها على مراحل عن طريق التحفيظ والترسيخ والاستعمال الموجه والمقيد والحر (Bron and Miller, 1980).

ومن المفاهيم التي ظهرت في علم تعليم العربية مفهوم الكفاية اللغوية اللسانية، وهي من المفاهيم التي جاءت بها المدرسة التوليدية، التي تعني أنّ لدى الإنسان حدسه الذي يمكنه من فهم أيّ جملة في لغته الأم حتى ولولم يسمعها من قبل، واتسع نطاق البحث في هذه الظـاهرة فـي تربويات اللغة العربية لدرجة أضحت من بدهيات كثير من العلوم اللغوية وغير اللغويـة. كمـا أسهمت اللسانيات في تطوير حقل المعجمية العربية، فقد كانت المعجمية العربية لا تستند إلى أي فلسفة في تقديمها للدارسين، في حين قّدمت اللسانيات قوائم بالمفردات الشائعة التي يكثر دورانها على ألسنة النّاس، فعجّت كثير من لغات العالم بالقوائم المعجمية التي ينبغي تقديمها في سنوات معينة دون أخرى معتمدة مبدأ التدرج من السطحية والحاجة إلى التعمق والتخصصيّة.

وترى فنان (2005) أن مناهج تعليم اللغات عموماً وتعليم اللغة العربية خصوصاً مدعوة اليوم إلى أن تستفيد أكثر وأكثر من المعطيات التي تقدمها اللسانيات في مجال تعلـيم اللغـات، خاصة من مشروع الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري الرامي إلى ما يسميه "بناء وصف نسقي شامل للغة العربية" وكذلك مشروع الدكتور أحمد المتوكل الرامي إلى بناء نحو اللغـة العربيـة الوظيفي، هذا بالإضافة إلى عدد من الدراسات والأبحاث المتفرقة في مـشرق العـالم العربـي ومغربه غطت الأصوات والمعجم والكلمة والجملة والدلالة والتداول. وإلى ذلك ذهب البوشيخي (2002) إلى أنه يجب أن نبني تعليمنا للغة العربية وغيرها على مبادئ اللسانيات التطبيقية منها خاصة، ويجب معرفة طبيعة هذه اللغة وطبيعة المتكلم وكيفية حصول الاكتـساب والـتعلم، ولا شكّ أنّ اللسانيات الحديثة قدمت إجابات علمية عن عدد مهم من الأسئلة المرتبطة باللغة والمتكلم والتعلم، وليس من المقبول علمياً وحضارياً أن يتم التغاضي عن النتائج العلمية المحققة في هذا المجال، وعما يواكبها من تطورات في التصورات والوسائل والتقنيات. وما زالت هناك تحديات معرفية تمثل المشروعات اللسانية العربية القومية الكبرى حيث لا تـزال هـذه المـشروعات

والإشكالات تنتظر الإنجاز والحلول، وهي تنتظر تضافر الجميع للقيام بها، ومن أبرزها: إنجاز أطلس اللساني العربي وإنجاز المعجم التاريخي والتأريخ لظاهرات العربية وتتبع مسار تطورها في الزمان والمكان والمشروع القومي لترجمة مصادر الفكر اللساني المعاصر وإصداراته المتميزة، والتعريف بالتراث اللساني العربي للناطقين بغير هذا اللسان والمشروع المصطلحي اللساني العربي استيعاباً وضبطاً وتوحيداً وتقسيماً ودراسة فصحى العصر في تنوعاتها القطرية والاجتماعية والمقاماتية(مصلوح، 2004).

النظريّة اللسانية وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يندرج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إطار تعليم اللغات الأجنبية عموماً، إلاّ أنه يتميز بخصيصتين: الأولى أنّه موجه للكبار عادة، والثانية أنّه تعليم موجه لغايات محددة. ومعنى ذلك أن وضع المتعلم وحاجاته في هذا النوع من التعليم تختلف عن وضع المتعلم للغة أجنية أخرى، فقد أظهرت الدراسات أنّ دارسي العربية قد تكون أهدافهم من تعلم العربية: دينية أو مهنية أو علمية أو ثقافية(أوكان، 2005). يذكر تشومسكي (1973) بأنه يجب ألاّ ننظر إلى متعلم اللغة الأجنبية ككأس من الماء يملأ ثم يفرغ في مرحلة معينة، بل يجب أن ننظر إليه كزهرة تنمو حيث نساعده على النّمو" هذه فكرة لسانية رائعة يجب تبنيها والبناء عليها.

وفي الحقيقة يعدّ الارتباط بين حقل اللسانيات وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مجالاً حديث العهد، فما زالت الدراسات في هذا المضمار قليلة نسبيّاً بالمقارنة مع الدّراسات التي أجريت حول حقول المعرفة الأخرى.

وتدرس اللسانيات اللغة العربية للناطقين بغيرها بوصفها وسيلة اتصال متعلمي اللغة العربية من الأجانب بالنّاطقين بها من أهلها، وعندما يتحدث اللسانيون عن مجالات دراساتهم في

تعليم اللغة العربية فإنهم يتطرقون عادة إلى: اكستاب اللغة العربيـــة، وتعلّــم اللغـــة العربيـــة، والأصوات العربية، ودلالة الألفاظ، والصرف، والازدواج اللغوي، والتداخل اللغــوي، والنحــو (التراكيب اللغوية)، واستراتيجيات التدريس، ووضع المناهج التربوية، ونقاط التشابه ومــواطن الاختلاف بين العربية واللغات الأخرى، والصعوبات المتوقعة في تعلم اللغة العربية.

يعدّ علم التراكيب في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من أشّد الموضوعات أهمية في فروع اللسانيات، وقليلة هي الدّراسات العربية التي اتخذت الجملة موضــوعاً فــي تعلمهــا للناطقين بغير العربية في ضوء اللسانيات الحديثة، ولعلّ من أمّات القضايا اللغوية المعاصــرة التي اهتمت بها اللسانيات هي الجملة، ولذلك ارتأى الباحث بحثها والنظر فــي كيفيــة تعليمهــا للناطقين بغير العربية (السيّد، 2004).

وتعدّ اللسانيات التقابلية ضرورية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لأنها تساعدنا على فهم طبيعة اللغة بشكل عام، وتجعلنا بالتّالي أقدر علــى التعامــل معهــا ونقلهــا للآخرين، وتساعد أيضاً واضع المنهاج ومؤلف الكتاب ومدرس المادة في تعرّف المشكلات التي سيواجهها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغير العربية في ضوء ما تقدمه لهم جميعــاً مــن المعلومات الدّقيقة عن طبيعة المنظومة اللغوية العربية من جهة والنظم المميزة للغات الأخــرى من الجهة الثّانية، وذلك في مجالات الدلالة والألفاظ والنحو والــصرّف، فالدراســات اللغويــة المقارنة تبين لنا مثلاً أن هناك مميزات عامة تشترك فيها معظم اللغات إن لم يكن جميعها(عواد، 1984). كما يضيف الراجحي (1992) بأننا لا نستطيع أن نعلّم اللغة من خلال غَرْفنــا منهــا حسبما نشاء، أو وفق ما تسوقه إلينا الصّدفة، وإنما لا بدّ من اختيار موضوعي يــنهض علــى مقارنة موضوعية داخل اللغة أولاً، قبل أن يكون مع لغة أخرى، وهذا مبدأ جوهري في تعلــيم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وبالحديث عن دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية في مواجهة الصعوبات التي يواجهها متعلمو العربية من النّاطقين بغيرها، يذكر عوّاد (1984) إنّ أية دراسة مقارنة للغة العربية واللغة الإنجليزية على سبيل المثال، تنبئ مقدماً بنوعية الصعوبات اللغوية التي يجب علينا بوصفنا معنيين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن نوليها جل اهتمامنا، وأنْ نضع المواد التعليمية ونعتمد الاستراتيجيات التربوية التي تضمن الوصول بالدّارسين إلى المستوى المطلوب بأنجع وأسرع الوسائل، وإنّ أي دراسة مقارنة للغتين لا بدّ وأن نشير إلى المجالات التي تشكل صعوبات للدارسين في أيّ منها.

وتؤدي اللسانيات دوراً مهماً في واجهة الصعوبات خاصة على المستوى الصوتي، في التفريق بين الصوامت والصوائت، وما تتقبله اللغة المنطوقة وما لا تتقبله، من التقاء الساكنين، والبدء بالساكن إلخ وعلى الصعيد المفرداتي، حيث الألفاظ التي يبدأ المدرس في تعليمها لمتعلمي هذه اللغة ينبغي أن تكون قليلة الحروف أو الفونيمات والحركات، منسجمة في حروفها غير متنافرة، وأن يكون معظمها متصرفة بغية تعزيز المفاهيم التي تدل عليها البنية الصرفية لهذه الألفاظ الأساسية.

وبدأت تبزغ هنا وهناك كثير من المناهج التي وضعت لتعليم اللغة العربية وقد تضافرت جهود عديدة في تأليفها، وقد ارتكزت هذه المؤلفات إلى نتائج البحوث التربوية المستندة إلى علم اللغة النفسي والاجتماعي، فضلاً عن توظيف استراتيجيات وطرائق التدريس، وقد تقاطعت هذه بنتائج وجهات نظر اللسانيات بشقيها النظري والعملي في تأليف المنهج الدراسي ومتناسبة صوتاً ومادة وجملة ونصاً للمتعلمين من الناطقين بغير العربية مما أسهم في الحقيقة في إنجاح كثير من تجارب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في أكثر من دولة عربية تبّنت اللسانيات كالمغرب والأردن وبعض البلاد الأخرى.

وتؤكد اللسانيات العربية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مبدأ الإغماس المبكر، الذي يهدف إلى استغلال قدرات المتعلمين وانفتاحهم وإقبالهم على اكتساب اللغة بشكل جيد وسليم، وبهذا يتم الجمع بين تعلّم اللغة في الفصول الدراسية واكتسابها من خلال الانغماس بين أهلها والتواصل معهم في حيواتهم اليومية.

ومن أحدث الاتجاهات التي دعت اللسانيات العربية إلى توظيفها في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "تكنولوجيا الذاكرة" حيث تعدُّها اللسانيات أداة مساندة للذهن البشري وتجعله أكثر قدرة على التعلم، حيث تسمح تكنولوجيا الذاكرة للمتعلمين بالتصرف في كم ضخم من المعلومات التي تجمع بين الصوت والصورة والنص دون حاجة ضرورية إلى معرفة مسبقة بكيفية اشتغالها، فالصورة الحوارية فيها تمكن المتعلم من وضع الأسئلة والبحث عن المعلومات، والتعمق في بعض جوانب الموضوعات التي تعالج داخل الصف، وعموماً هناك ثلاثة أنماط من التطبيقات التعليمية لتكنولوجيا الذاكرة، وتتمثل حسب (بلقاسم، 2002) في: إفراد التعلّم، ومعناه الانتقال من التعلم النمطي إلى التعلّم الذاتي المستقل، والتفاعل، أو (هندسة الحوار) إنّ الاكتشاف الممتع والتعلم الحر يجعلان المتعلم متفاعلاً مع المعلومات والمعارف التي يبحر داخلها، والتمهير، يعني التركيز على المهارات اللغوية إرسالاً واستقبالاً. وبهذا نحن نجعل هنا المتعلمين مسؤولين عن تعلمهم ويحددون مشكلاتهم بأنفسهم، فهم يختارون المهارة ويعززونها.

وهذا يدعو الباحثين إلى تطوير مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها بحيث تستند إلى نتائج العلوم الحديثة التربوية واللسانية، ويقترح بلقاسم (2002) أن يضم البرنامج المستند إلى تكنولوجيا الذاكرة في نسخته الأولى ستة مستويات من التحليل والتفسير تضم: الخدمات الصوتية، والمقابلات المعجمية، والدراسات الدلالية والثقافية، والتحليل والتركيب، وأنشطة ذات

صبغة تواصلية، وتضم ثلاثة أنواع: تدريبات من أجل تعميق الفهم، وتدريبات حوارية تهدف إلى تطوير المهارات اللغوية نطقاً وكتابة، وتدريبات إنتاجية تهم التعبير الشفهي والكتابي.

بناء الجملة في ضوء النظرية اللسانية الحديثة

الجملة لغةً: جَمَلَ الشيء جملاً جمعه عن تفرّق، وجمُل جملاً حسنُ خلقه فهو جميل، والجملة واحدة الجُمَل، وهي جماعة كلّ شيء، وهي الجماعة من النّاس، وهي جماعة كل شيء بكماله من الحساب وغيره، ويقال: أجملتُ له الحساب والكلام (ابن منظور: مادة جمل). ويقال أَخَذ الشيء جملة وباعه جملة، أيّ تجمّعاً لا متفرّقاً، ومنه في قوله تعالى: [illegible] الفرقان/32. والجملة عند البلاغيين والنّحويين كلّ كلام اشتمل على مُسْند ومسندٍ إليه (إبراهيم أنيس وآخرون: مادة جمل).

وجمل الشيء أذابه واستخرج دهنه وجَمَلَ أيّ أَفصح وأجمل الكلام ساقه موجزاً، وجملة هي الحبل الغليظ وسمي بذلك لأنها قُوى كثيرة جُمِعَت فأجملت جملة، ولعل الجُملة اشتقت من جملة الحبل. ومنها الجامل وهي قطيع من الإبل معها رُعيانها وأربابها كالبقر والباقر (ابن منظور: مادة جمل). ووقد جاءت كلمة جمل بمعانٍ متعددة طبقاً لطريقة ضبطها، فالجَمَل هو ذكر الإبل إذا أثنى أو أربع، ويأتي مجازاً للزوج، وعن عائشة رضي الله عنها " سألتها امرأة: أآخذ جملي – تريد زوجها– أي أجبه عن إتيان النساء غيري"، فكنّت بالجَمَلِ عن الزّوج. وقيل الجمل: سمكة تعكف بالبحر ولا تكون في العذب، وتأتي جميعاً كناية عن النّخل. والكلام عبارة

عن أصوات، ويستخدم الناس هذه الأصوات للوصول إلى نتيجة هي المعـاني التـي يريـدون التعبير عنها، فهذان هما المظهران الرئيسان للكلام، وبات من المعلوم أن الأصـوات المنفـردة ينتظم كل عدد منها بطرق معينة، بحيث تصبح كل مجموعة منها كلمة، وأنّ كل كلمة من هـذه الكلمات تدلّ على معنى معين، يُعرف بعضه ويعود الباحثون عنها لمعاجم اللغة لمعرفة بعـضه الآخر، وهذه الكلمات بحد ذاتها لا تكون كلاما تامّاً بل يجب أن تنتظم هذه الكلمات في حلقـات متصلة وفي نماذج معيّنة، هي ما تسمى جملاً، لكي تؤدي الوظيفة المطلوبة منها في التعبير عن المعاني، ولكن يبقى السؤال: كيف تنتظم؟ وكيف نعرف العلاقات بين تلك الكلمات فـي الجمـل المختلفة؟ بل كيف نفرق بين جملة وأخرى؟ لا بدّ أن هناك قوانين وقواعد ونظم تحكم ترتيـب تلك الكلمات وعلاقاتها ببعضها بعضاً، فقلّة فهمنا لتلك العلاقات والأواصر والوشائج بين تلـك الكلمات يفصح لنا عن صعوبات بناء الجملة العربيّة.

الجملة اصطلاحاً: إنّ الجملة لم تنل حظّاً وافراً من الدّراسـة، والبحـث كمـا حظيـت بـه الموضوعات النحوية الأخرى، ومن الغريب عدم ورود مصطلح الجملة في كتاب سيبويه، على الرغم من أنه يشير إلى معناها الاصطلاحي، ولكنّه أطلق عليها الكلام، كما أنّـه أشـار إلـى تركيبها وأجزائها. والحقيقة أنّه أورد الجمل وليس الجملة، ولعل أول من استخدم مصطلح الجملة بالمفهوم الشائع لها هو المبرد في كتابه المقتضب (الشوا، 2006؛ الرحالي، 2003).

لقد اختلف النحاة القدامى في حدود الجملة وتعريفها، فكانت موطن خلاف قديماً وحديثاً، شأنها شأن الكثير من القضايا اللغوية، ونلمس لديهم اقتراب دلالة الجملة من الكلام بل عـدهما بعض النحاة مترادفين. وسأتلمس في هذه الدراسة التفرقة بين الكلام والجملـة فـي الدراسـات اللغوية العربية القديمة والدراسات اللغوية الغربية الحديثة.

ذهب قسم من النحاة إلى أنّ الكلام والجملة هما مصطلحان لشيء واحد، فـالكلام هـو الجملة، والجملة هي الكلام، وهذا ما تبنّاه ابن جنّي (د.ت) في الخصائص حين ذكر: أمّا الكلام فكلّ لفظ مستقل بنفسه مفيد لمعناه، وهو ما يسميه النحويون الجمل، نحو زيـد أخـوك، وقـام محمد... فكلّ لفظ استقلّ بنفسه وجنيت منه ثمرة معناه فهو كلام، وذكر في موقـع آخـر بـأنّ الجملة ما هو مفيد قائم برأسه. وتابعه في هذا الرأي الزمخشري (د.ت.) حيث ذكر أنّ الجملـة هي الكلام المركب من كلمتين أسندت إحداهما إلى الأخرى، وذلك لا يأتي إلا في اسمين كقولك زيد أخوك، أو في فعل واسم نحو قولك: انطلق بكر، ويسمى الجملة. كما تابعهما في هذا الرأي ابن منظور حيث جاء في اللسان في معنى الجملة في مادة كلم بأنّها ما كان مكتفياً بنفسه وبذلك فهي تتساوى مع تعريف الكلام.

وذهب قسم آخر من النحاة العرب إلى القول بعدم الترادف (عبد اللطيف، 2003)، فرأوا بأنّ الكلام والجملة مختلفان، فإنّ شرط الكلام عندهم الإفادة، ولا يشترط في الجملـة أن تكـون مفيدة، وإنما يشترط في الجملة الإسناد سواء أفاد أو لم يفد، فهي أعم من الكلام، إذ كلّ كلام مفيد وليس كل جملة مفيدة. فقد ذكر الجرجاني (2003) بأنّ الجملة هي عبارة عن مركب من كلمتين أسندت إحداهما إلى الأخرى، سواء أفاد كقولك زيد قائم، أم لم يفد كقولك إنْ يكرمني، فهذه جملة لا تفيد إلا بعد مجيء جوابه، فتكون الجملة أعمّ من الكلام مطلقاً. ومن ذلك قـول ابـن هـشام (1957) يظهر لك أنهما أي الجملة والكلام ليسا بمترادفين كما يتوهمـه كثيـر مـن النّـاس، والصواب أنها أعمّ منه، إذ شرطه الإفادة بخلافها ولهذا تسمعهم يقولون: جملة الشرط، وجملـة الجواب وجملة الصلة، وكلّ ذلك ليس مفيداً فليس بكلام.

الجملة عند اللغويين المحدثين: عنت الجملة للنحويين العرب القدامى شبكة من العلاقات السياقيّة التي تقوم كلّ علاقة منها عند وضوحها مقام القرينة المعنوية، التي تعتمد في وضوحها على التآخي بينها وبين القرائن اللفظية في السياق (عكاشة، 2005؛ رضوان، 1981). ومن أبرز العلماء القدماء الذين أبانوا العلاقات الداخلية وكشفوها ابن جني والجرجاني. فقد جعل ابن جني المعنى أساس صحّة التركيب اللغوي وقبوله(السامرائي، 2007). كما أنّ عبد القاهر يرى أنّ اللفظ مفرداً لا قيمة له بعيداً عن السياق اللغوي، وعليه فنظم تأليف التركيب اللغوي (الجملة) ليس أساساً في صحّة التركيب الجملي بل اتساق التركيب الجملي في المعنى مع قواعد التركيب، فجملة أسقت الطفلة لعبتها، وقمتُ غداً، وسأقوم أمس، صحيحة من ناحية التركيب لكنها غير صحيحة من ناحية المعنى، لذلك لا تعدّ من صَحيح التراكيب اللغوي لأنّ الاتساق الداخلي فقط أحد شروطه، ومن تلك الشروط التي يجب أن تتحقق في تركيب الجملة اتساقها مع الواقع والعقل والعالم الخارجي.

وقد دار هذا الحديث والنقاش أيضاً على مستوى الدراسات اللغوية الحديثة، حين ميز اللغويون بين الجمل الصحيحة تركيبياً ودلالياً والجمل الصحيحة تركيبياً وفاسدة المعنى الدلالي، حيث يشيع في الدراسات اللغوية الحديثة مثال لرائد المدرسة التحويلية التوليدية نعوم تشومسكي يقول فيه: الأحلام أو الأفكار الخضراء عديمة اللون تنام غاضبة. فاللغويون المحدثون عدّوا هذه الجملة صحيحة تركيبياً لكنها فاسدة ومنحرفة دلالياً أو غير مقبولة من ناحية المعنى.

وتعدّ المدرسة الوصفيّة "الوحدة الصوتية" أصغر وحدة لغوية، ومنها انطلقت إلى الكلمات التي تتألف من تلك الأصوات، ومن ثمّ وصلت إلى الوحدة الأكبر التي تتألف من هذه الكلمات، وهي الجملة، وتوقفت في بحثها عندها. أما تشومسكي فقد بدأ بالجملة كأهم وحدة لغوية، وانطلق

منها إلى المعاني من جهة وإلى الأصوات من جهة أحرى، واعتبر هذا الشكل الأخير أي أصوات الجملة آخر مظهر من مظاهر اللغة لأنه الشكل الخارجي الظاهر المستعمل فعلاً في عملية الكلام، على أساس أنه الناتج النهائي لعمليات كثيرة أخرى (خرما، 1988).

انطلق العلماء المحدثون في أبحاثهم اللغوية من نقطة الصفر ولم يأخذوا بمقولات علماء القرون الوسطى كأمر مسلّم به، فبدأوا في محاولة تحديد مفهوم الكلمة (وهي الوحدة اللغوية التي كانت منذ أيام الإغريق القدامى تعتبر أصغر وحدة لغوية) وإيجاد تعريف علمي دقيق لها ولكنهم لم يوفقوا إلى ذلك، رغم أنّ النّاس لا يختلفون حول تعريف الكلمة ومفهومها، بينما لم يستطع علماء اللغة وأصحاب المعاجم من أن يجدو تعريفاً دقيقاً لهذا التعبير. وكان نتيجة لذلك أن تاهت جهود علماء اللغة عن مسارها ووجدوا أنفسهم منغمسين في إجراءات الدراسات اللغوية الشكلية لذلك منذ الربع الثاني من القرن العشرين اتخذت المدارس اللغوية الجملة وحدة لغوية مناسبة للدراسة ولم تتعداها. واقتنع العلماء بأن أفضل طريقة للبحث اللغوي العميق هو الأخذ بالجملة كأساس للدراسة.

فنظريات اللسانيات تعدّ الجملة أعلى وحدة لغوية يمكن أن يطالها الوصف، فإننا إذا وصفنا الجملة فإنّ وصفها سيصدق على الجمل المركبة، وكذا على متتاليات الجمل(خطابي، 1991). والجملة لدى طحان (1972) الصورة اللفظية الصغرى أو الوحدة الكتابية الدنيا للقول أو للكلام الموضوع للفهم والإفهام، وهي تبين أن صورة ذهنية كانت تألفت أجزاؤها في ذهن المتكلم الذي يسعى إلى نقلها، حسب قواعد معينة وأساليب شائعة، إلى ذهن المستمع، ولا تكون الجملة مفيدة إلا إذا روعيت فيها شروط خاصة منها تعود إلى المنطق ومنها تعود إلى متطلبات اللغة وقيودها. ومن ناحية الدلالة هي أقلّ كمية من الكلام، وهي من ناحية البنية تركيب يتألف من ثلاثة عناصر أساسيّة: المسند والمسند إليه والإسناد، وقد تضاف إليها عناصر أخرى حين لا

تكتفي العملية الإسنادية بذاتها فتتعدّى حينئذٍ على مفعول. والمسند في عرف أهل اللغة الذي يبنى على المسند إليه ويتحدث به عنه. والمسند إليه هو المتحدّث عنه أو المبني عليه. والإسناد هو العلاقة الضمنية التي تربط بين المسند والمسند إليه، وعملية التعدية هي تلك التي تحصل في حالة عدم اكتفاء الجملة بعملية الإسناد وحاجتها لعنصر المفعول.

حدّ الجملة في ضوء النظرية اللسانية: يكاد اللسانيون جميعاً باختلاف مدارسهم وأفكارهم ومناهجهم يؤمنون بضرورة إعادة وصف اللغات عموماً حتى تُكتشف نواميسها الخفيّة من جهة وتخليص مقاييس تلقينها وتعلميها وبلورتها من كلّ سمة اعتباطية أو معياريّة من جهة أخرى، ولعل اللغة العربية من أشدّ اللغات حاجة إلى هذا الوصف الجديد، إذ إنّ نحوها وتراكيبها وطريقة بنائها مضى عليها ما ينيف عن اثني عشر قرناً من الزّمان، ولم يكد يعرف تغيّراً جوهرياً في فهمه منذ نشأته(المسدي، 1982).

ومن أهم القضايا التي اهتمت بها النظرية اللسانية بشكل عام إعادة محاولة فهم الظاهرة اللغوية فضلاً عن العديد من القضايا التي تظهر في غير موضع من هذه الرسالة، وتأتي في مقدمة فهم الظاهرة اللغوية الجملة، التي عدّت في المفهوم اللساني أساس فهم اللغة وإنتاجها، لذلك أخذت حيزاً لا بأس به في الدرسات النظرية االلسانية، ومن هنا فقد تعددت تعريفات الجملة تبعاً للساني الذي يدرسها ومنهجه الذي ينطلق منه.

فمن أوائل اللسانيين الذين تطرقوا إلى الجملة وحدّها العالم اللغوي السويسري المشهور، دي سوسيير (1984) واضع أسس اللسانيات الحديثة، ومنشئ المنهج الوصفي البنيوي في دراسة اللغة، إذ يرى أنّ الكلام هو فعل فردي وعقلي مقصود، ويظهر من هذا التعريف ضرورة التفريق بين: الارتباطات التي يستخدمها المتكلم حين يستعمل اللغة (الشفرة اللغوية) للتعبير عن

الفكرة، والعملية السايكوفيزيائية التي تساعد الفرد على إظهـار هـذه الارتباطـات بمظهرهـا الخارجي.

ويخلص الباحث من هذا إلى أنّ حد الجملة عند دي سوسيير يحتـوي علـى جـانبين: الارتباطات التي تعبّر عن الفكرة، والعملية الصوتية المظهرة هذه الارتباطات.

ويرى انطوان ميي (تلميذ دي سوسيير) أنّ الجملة تتكون من كلمتين أو أكثر من ذلـك بشرط ألاّ تدخل في تركيب آخر أكبر منها (مونان، 1982). فيما يرى فندريس (تلميذ ميي) بأنّ الجملة هي الصيغة اللفظية التي تدرك بوساطة الأصوات(فندرس، د.ت). وهو بهـذا التعريـف يقترب من تعريف شيخهما دي سوسيير في الربط بين الفكرة وصورتها الصوتية عند فنـدريس والارتباطات وتصويتها عند دي سوسيير.

أمّا الاتجاه الوظيفي فيربط بين نظام اللغة وكيفية توظيف هذا النظام في الأداء الكلامي (المعاني)، كما يعنى بكيفية استخدام اللغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع للتوصل إلى أهداف وغايات معيّنة (قدور، 1996؛ Bron and Miller، 1980).

ومن مبادئ هذا الاتجاه:

- وجود خيارات متعددة أمام المتكلم ضمن نظام اللغة تراعي ظروف الكلام.
- ترتبط اللغة بالمجتمع وعلاقاته الثقافيّة من عادات وتقاليد ومعطيات اجتماعية تؤثر في سلوك المتكلم. المجتمع يؤثر في الأساليب المنتقاة للحديث.
- تتضافر عناصر النظام اللغوي جميعها لأداء ما يريده المتكلم.

ومما تقدّم يظهر أنّ التحليل الوظيفي للجملة ينحصر في بيان الوظائف التي تؤديها اللغة في البيئة اللغوية، ويقوم هذا المنظور على أنّ المستوى النحوي التركيبي والصرفي من جهـة

والمستوى الدلالي الصوتي من جهة أخرى يتفاعلان خلال عملية الاتصال اللغوي مما ينتج ما يُسمّى بالمستوى الكلامي(قدور، 1996).

والجملة بحسب هذا المنظور تتكون من مسند ومسند إليه، ولكنهما (المسند والمسند إليه) يختلفان كلّ الاختلاف عمّا سبقت الإشارة إليهما سابقاً أو بما عرفا في الأدب النظري النحوي العربي التقليدي، لأنّ المسند هنا يحمل معلومات معروفة أو سبقت الإشارة إليها من خلال السياق، على حين أنّ المسند إليه هو ما يحمل معلومات جديدة تقدم للقارئ أو السّامع، ولا علاقة ههنا بأية اعتبارات نحوية كالفاعلية والمفعوليّة والابتداء إلخ. ويرتئي هذا الاتجاه في بناء الجملة أن يأتي المسند أولا لأنّ المرء يبدأ كلامه بالمعلومات المعروفة لدى المتكلم ثم يأتي بالمسند إليه، مثل:

- المال والبنون　　　　زينة الحياة الدنيا.

مسند　　　　مسند إليه

ولجذب الانتباه يمكن تقديم المسند إليه، كقولنا في جواب للسؤال: أي وفد وصل البلاد؟

الوفد الرياضي الصيني　　　　وصل إلى البلاد ليلة أمس

مسند إليه　　　　مسند (قدور، 1996)

ومن مبادئ فهم مكونات الجملة في هذا الاتجاه، أنّ:

المسند　　　　يحمل أدنى درجة من دينامية الاتصال.

المسند إليه　　　　يحمل أعلى درجة من دينامية الاتصال.

العناصر الإضافية　　　　هي وحدات انتقالية.

وكما وصفها غلفان (1991) فإنّ التحليل الملائم للجملة هو التحليل القادر على تبيان هذه الدينانيكية التي تسهم بها كل جملة في عملية التواصل اللغوي، لذلك يرفض الوظيفيون

التقسيم المنطقي المعروف للجملة، أي تحليلها إلى مسند ومسند إليه، وتبعاً لمبدأ ديناميكية التواصل تقسم الجملة إلى مقولتين وظيفيتين أساسيتين: المحور والتعليق. يعبر المحور عن خبر يكون معلوماً لدى السامع في مقام تواصلي محدد أي أن الجملة تبتدئ بما هو معروف لديه، أما التعليق فهو الجزء من الجملة الذي يحمل معلومات جديدة تضاف لما يعدّ من قبيل المعروف لدى السامع، وكلما كان إسهام عنصر ما فعالاً في نمو الخبر وجدته، كلما كانت درجة ديناميكية التواصل أقوى.

أمّا حدّ الجملة عند المدرسة البنيوية التوزيعية فيبرز فيها أعلام كثيرون في الأدبيات اللسانبية يعود إليها الفضل في وضع أسس هذه المدرسة، ومن هؤلاء الأعلام سابير و هاريس (Harris) وبلومفيد وغيرهم من مؤسسي المدرسة التوزيعية الوظيفية.

ويستند الاتجاه التوزيعي على اختلاف توجهات مؤسسيه إلى أنّ اللغة تتألف من وحدات تمييزية يظهرها التقطيع أو التقسيم، ويعتمد منهج التوزيعية على الطريقة الشكلية للوصول إلى المكونات المباشرة والمكوّنات النهائية(قدور، 1996).

وقد عرّفت الجمله لدى هذا الاتجاه بأنها: تركيب لغوي مستقل لا يحتويه تركيب آخر أكبر بموجب علاقة قواعدية معينة (مونان). فيما حددها هاريس على وجه الخصوص بعنصر السكوت، يقول: الجملة هي مقطع من التكلم الذي يقوم به شخص واحد حيث قبله وبعده يوجد سكوت من قبل الشخص(زكريا، 1986). وورد له تعريفاً آخر للجملة لدى المسدي (1982) يذكر فيه: إنّ الجملة هي مجموعة العلاقات النحوية الرابطة بين اجزاء الكلام ربطاً وظيفياً. ونستنتج من ذلك أنّ الجملة تساوي الفكرة.

فيما يرى بلومفيد بأنّ الجملة هي الوحدة الكبرى للوصف القواعدي (برهومة، 2005). فيما ذكر المسدي (1982) تعريف الجملة لدى بلومفيد بقوله: إنّها الصيغة اللسانية المستقلة بحيث تؤدي وظيفتها من دون توقف على صيغة تركيبية تشملها، ويمكن الاستنتاج من ذلك أنّ : الجملة هي أكبر وحدة نحوية في الكلام، وتترابط أجزاؤها عضوياً، ولا تندرج الجملة في بناء أوسع منه، والجملة مستقلة بنيوياً ووظيفياً، والجملة هي التي تستقيم إذا عزلت ويستقيم ما قبلها وما بعدها.

هذا وقد توّج بلومفيد جهوده النحوية ودراسة الجملة بنظرية المكونات المباشرة. وهذا التقسيم التوزيعي للجملة بني على تقسيم كلّ جملة إلى قسمين، ومن ثم يقسم كل منها إلى قسمين آخرين للوصول إلى الوحدات غير القابلة للتقسيم.

أمّا حدّ الجملة عند المدرسة التحويلية التوليدية، فقد تابع تشومسكي جهود أستاذه هاريس في دراسة اللغة عموماً والجملة خصوصاً، كما تأثر بجهود بلومفيد مؤسس نظرية المكونات المباشرة في إطار المدرسة التوزيعية حين رأى أنه من الممكن دراسة نحواللغة وتراكيبها دون اللجوء إلى المعنى. ومن هنا سعى تشومسكي إلى قواعد شاملة تنتظم تركيب الجملة في جميع اللغات على أساس أنّ هناك عوامل مشتركة بين البشر، إنّ هذه العوامل تمثل أوجه الشبه الملحوظة بين لغات العالم التي تدعى بالشموليات الشكليّة، حيث إنّ من المسلمات الأولى للنحو التوليدي وضع قواعد شاملة، أو إنشاء نظرية نحوية تستطيع شرح القواعد في سائر اللغات، ومن نافلة القول إنّ هذا الاستناد يعود في أساسه الفلسفي إلى آراء المناطقة الذين ارتأوا أنّ أنماط التفكير التي التزم بها العقل البشري قد فُرضَت على اللغات كافّة (قدور، 1996). ففي هذا الأساس يمكن فهم مقولة تشومسكي: إنّ تركيب كل جملة هو درس في

المنطق، وكذلك قوله الآخر، دراسة اللغات هي أفضل مرآة تعكس العقل البشري (تشومسكي، 2002).

أكَّدَّ تشومسكي في نظريته القدرة الإبداعية للغة الإنسانية، ورأى أنّ الجمل بحسب النماذج النحوية تتمثل في مستويين: المستوى التركيبي، وهو تتابع مجموعة من الكلمات، والمستوى الفونولوجي، وهو تتابع عدد من الفوينمات.

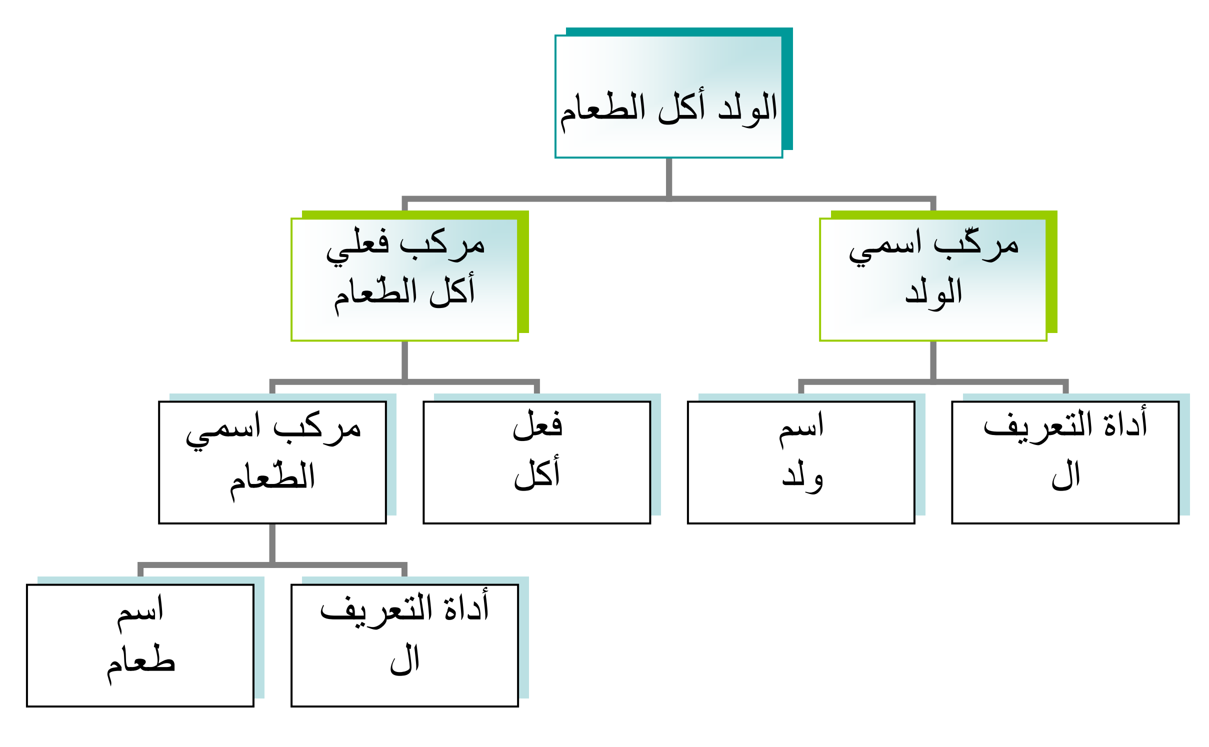
وعلى هذا الأساس عرّفت الجملة توليدياً بأنها سلسلة مكونة من مجموعة من الكلمات المتعاقبة شريطة أن تكون صحيحة البناء. وأكدت النظرية التشومسكية مبدأ حرية الاختيار. فكل عنصر مرهون بوجود عناصر أخرى، فالذي يريد أن ينشئ جملة عربية يبدأ باختيار كلمة ثـمّ يبني عليها كلامة، ولعل المثال التالي يوضّح فكرة تشومسكي في مبدأ الاختيار في بناء الجملة: (الرجلّ) إنّ اختيار الرّجل يحدد لنا اختيار غادَرَ، كما اختيار المرأة يحدد لنا اختيار غادرت، وكذلك في قولنا بيته لا بيتها أو بيتهم وهكذا، فكل كلمة تنبئك بما سيأتي من كلمات. ثم تطورت أراء تشومسكي بعد فكرة النماذج النحوية حين جاء بقواعد تركيب أركان الجملة، وهي النموذج الثاني لتحليل التركيب النحوي. وتتضح صورة تركيب أركان الجملة عند تشومسكي في القواعد التالية:

1- الجملة ← مركب اسمي + مركب فعلي	1-(S → NP + VP)
2- المركب الاسمي ← أداة تعريف + اسم	2- NP → T + N)
3- المركب الفعلي ← الفعل + المركب الاسمي	3- (VP → V + NP)
4- أداة التعريف ← ال	4- (T → The)
5- الاسم ← (رجل، امرأة، كرة، ...)	5- (N → man.. women.. ball …)

6- (V ➔ wrote.. read..	6 الفعل ➔ (كتب، قرأ، ...)

الشكل (8)

ترتيب أركان الجملة عند تشومسكي (1)



الشكل (9)

ترتيب أركان الجملة عند تشومسكي (2)

وحاول تحليل الجملة عن طريق إعادة كتابة أركانها فلبيان العلاقة القائمة بين

مكونات الجملة: (الولد أكل الطّعام)

يُطّبق عليها القواعد الآتية:

القاعدة الأولى: الجملة ⬅ المركب الاسمي + المركب الفعلي

القاعدة الثانية: المركب الاسمي ⬅ أداة التعريف + اسم

الولد ⬅ ال = ولد　　　　ال+ ولد = الولد

القاعدة الثالثة المركب الفعلي: ⬅ الفعل + مركب اسمي

أكل الطعام ⬅ أكل + الطعام

القاعدة الرّابعة: أداة التعريف ⬅ ال

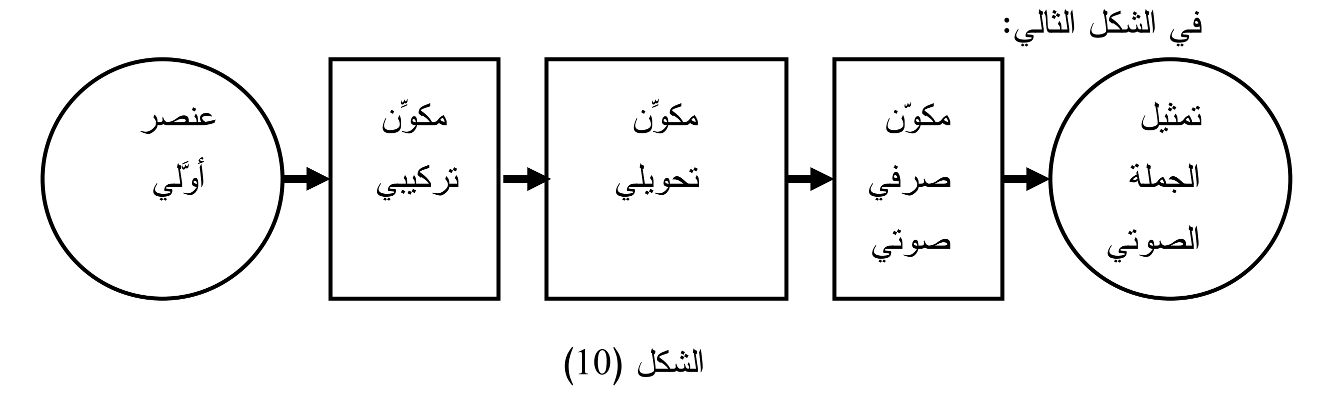
القاعدة الخامسة: الاسم (الولد، الطعام، ...)

القاعدة الخامسة: الفعل (أكل ...)

إذن: السلسلة النهائية لهذه الجملة هي:

ال+ ولد + أكل + ال + طعام

و القواعد التحويلية قادرة على وصف اللغة وتفسير معطياتها، من خلال تطبيق قواعد تركيب الجملة ثم تجري عليها تحويلات إجبارية أو اختيارية، وللتحويلات أكثر من نموذج، فهناك التحويل بالقلب، والحذف والتبديل والجمع. وانتهى تشومسكي إلى أنّ عملية إنتاج الجملة تتمثل في الشكل التالي:



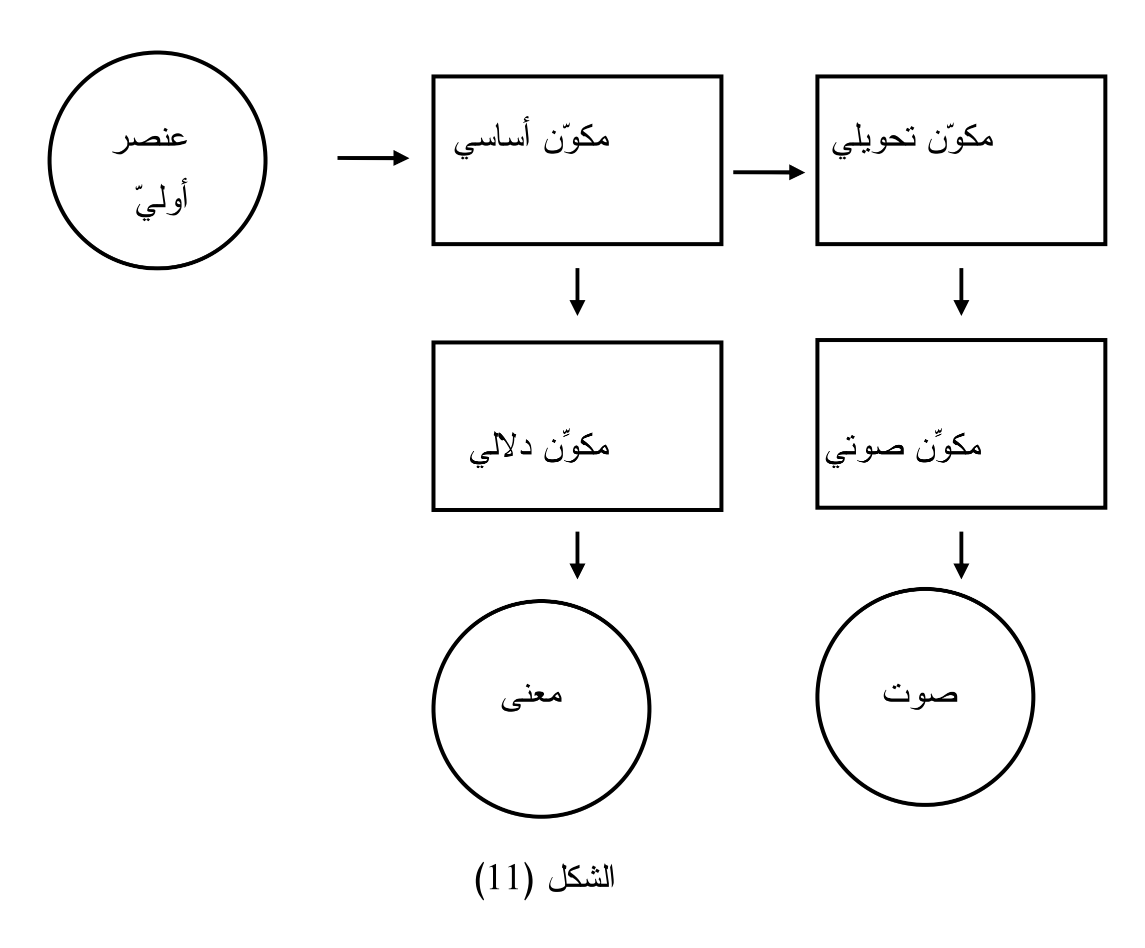
الشكل (10)

عملية إنتاج الجملة عند تشومسكي (قدورة، 1996، 263)

فالعنصر الأولي هو البنية العميقة التي هي قواعد اللغة مجردة من وحدات معجمية تمثل المادة الأولية للجملة، أمّا المكوّن التركيبي فهو قواعد إعادة الكتابة، ويقدّم المكون التحويلي مجموعة من القواعد الإجبارية والاختيارية تتبدل بها أركان الجملة، وتبيّن العلاقات القائمة بين الجمل في البنية السطحية إذ تردها إلى بنية عميقة واحدة، ويمثل المكوّن الصرفي الصوتي

القواعد التي تحوّل كل جملة من صورتها التركيبية إلى الصورة الصوتية، ويتمّ أخيراً التمثيل الصوتي للجملة أيّ التركيب السطحي الذي تنطق به(قدور، 1996).

ومما يؤخذ على النظرية السابقة إهمالها للجانب الدلالي، مما جعل تشومسكي يطورها فأصبحت على النحو التالي:



الشكل (11)

عملية إنتاج الجملة عند تشومسكي (2) (قدورة، 1996، 264)

وهكذا انطلق التوليديون في تعريفهم للجملة من تصورهم القائم على مفهوم قواعد اللغة الواردة في كتب تشومسكي جميعها بتطورها التاريخي. ومن أبرزها كتاب البنى النحوية ومظاهر النظرية التركيبية، ودراسات الدلالة في القواعد التوليدية، ودراسات في الشكل والتفسير، وهي عندهم جهاز أو وسيلة لتوليد جميع الجمل الصحيحة، تشمل هذه القواعد:

- يزودنا النظام النحوي بالمعلومات عن البنية العميقة للجملة.
- تزودنا القواعد التحويلية بالمعلومات عن البنية السطحيّة للجملة.
- يزودنا النظام الصوتي بالكيفية التي تنطق بها الجملة.
- يدلنا النظام الدلالي (نظام المعاني) على معنى الجملة.

لذلك فالجملة عند التوليديين هي كلّ ما تنتجه القواعد التحويلية ذاتها بقوانينها الباطنية والمفرداتية والتحويلية والدلالية والصوتية.

بنية الجملة العربية الأساسية وأقسامها:

اختلف الباحثون العرب في البنية الأساس للجملة العربية، باختلاف النماذج التوليدية التي بها نظروا إلى اللغة العربية إلى مجموعتين هما: مجموعة ترى أنّ البنية الأساس للجملة العربية هي من نمط: فعل + فاعل + مفعول به، ومن هؤلاء الفهري وعمايرة والخولي وزكريا والوعر. ومجموعة ترى أنّ البنية الأساس للجملة العربية، هي من نمط: فاعل (مبتدأ) + فعل + مفعول به، وهذا الرأي نجده عند عبده وخليل (غلفان، 1991).

وبهذا تتألف الجملة من ركنين أساسيين هما المسند والمسند إليه، وهما عمدتا الكلام، ولا يمكن أن تتألف الجملة من غير مسند ومسند إليه، وهما المبتدأ والخبر، وما أصله مبتدأ وخبر، والفعل والفاعل ونائبه، ويلحق بالفعل اسم الفعل.

وقد قسمّ النحاة الجملة إلى اسمية وفعلية، وزاد بعضهم الجملة الظرفية، فيما أضاف الخليل والمبرد إليها قسماً آخر وهو الجملة الشرطية. لكننا إلى نظرنا إلى مناهج الدراسة الحديثة العربية والغربية نجد نوعاً واسعاً في معايير التصنيف، نذكرها لتعمّ فائدتها باختصار شديد: من حيث البساطة والتركيب، تقسم الجملة إلى: الجملة البسيطة وهي نوعان مجردة أو أساسيّة

والثاني موسعة. والجملة المركبة، وهي أيضاً نوعان، تركيب إفراد وتركيب تعدد. ومن حيث التمام النحوي والنقص، تقسم الجملة إلى: الجملة التامة، والجملة النّاقصة. ومن حيث الاستقلال وعدم الاستقلال، وتنقسم الجملة فيها إلى: الجملة الأصلية، والجملة الفرعية. ومن حيث التركيب الدّاخلي للجملة (الإسناد)، وتنقسم إلى: الجملة الاسميّة، والجملة الفعلية. ومن حيث الترتيب وإعادة الترتيب، وتنقسم إلى: الجملة ذات الترتيب المعتاد، والجملة التي أعيد ترتيب عناصرها. ومن حيث الدلالة العامّة للجملة، وتنقسم إلى: الجملة الخبرية بأنواعها: المثبتة والمنفية والمؤكدة، والجملة الإنشائية بأنواعها الطلبية والانفعالية. ومن حيث نوع العلاقة بين الحدث والمحدث، وتقسم إلى: الجملة ذات الفعل المبني للمعلوم، والجملة ذات الفعل المبني للمجهول. ومن حيث الأساس وما تحوّل عنه، وتنقسم إلى: الجملة الأساسية (النووية) بأنواعها: بسيطة، تامة، خبرية، مثبتة، والجملة المحولة بأنواعها: مركبة، ناقصة، إنشائية، منفية. ومن حيث القصد، وتنقسم إلى: جمل مقصودة لذاتها، وهي مستقلة، وجمل مقصودة لغيرها، وهي غير مستقلة.

مكوّنات الجملة

دعا العالم اللغوي الغربي فيرث (Firth) إلى الاعتماد على تحليل المعنى اللغوي إلـــى عناصره الرئيسيّة من جهة ووجود الاعتماد على السّياق (الموقعيّة أو المقام) لكـــشف ظـــروف الجملة وملابسات عدم فهمها، وقد تبعه في هذا المنهج العالم اللغوي الكبير تمام حسان في كتابه الفذ اللغة العربية معناها ومبناها، حيث ارتأيا أنّ فهم الجملة يتم بعد تحليلها إلى مكوناتها الآتية:

- الصّوت: بالمعنى الوظيفي لأنّ الصّوت مقابل استبدالي ليس له معنى في ذاته.
- الصّرف: بالمعنى الوظيفي أيضاً، لأنّ المباني الصرفية تدل على المعاني من خلال وظائفها.
- النحو: وظيفي أيضاً، لأنّ علاقة الإسناد تقوم أصلاً على المباني الصرفيّة والعلاقة السياقية.
- المعجم: هو الذي يقدّم المعنى الاجتماعي العرفي الذي تتم به أجزاء الكلام، وعليـــه يتوقـــف المعنى اللغوي الصرف.
- المقام: مجموع العلاقات والظروف والملابسات الاجتماعية التي تحيط بالكلام.

فهذه المعاني تتصل ببعضها اتصالاً وثيقاً، ولا يجوز الفصل بينها، فهي كالمركب الكيماوي، في اتحاده وتحليله(حسان، 1994). وعليه فأيّة دراسة للجملة العربية لا تستند في عملية تدريـــسها وتحليلها على هذه الأسس سيؤدي حتماً إلى نقص في مقدار فهمها والوقوف على أسرار تكوينها، وإنشاء جمل أخرى على غرارها.

فيما يرى السامرائي (2007) بأنّ الجملة العربية تتألف من العناصر التالية:

1- المفردة، ويعني بها الكلمة على وجه العموم، فكل جملة تتألف من مفردات مثل رجـــل، ونور، ويبيع، وسوف.

2- البنية أو الصيغة الصرفية، فالأبنية مختلفة الدلالة فكبير تختلف عن أكبر وكبّار وهكذا.

3- التأليف، ويتكون من نوعين:

- التأليف الجزئي، كالمركبات على سبيل المثال رغب في، وانصرف عن، على بكرة أبيهم.

- التأليف التّام، كالتقديم والتأخير، والذكر والحذف، والتوكيد وعدمه والتفكير والتعريف، وما إلى ذلك من وجوه التأليف.

4- النغمة الصوتية، وهي التي تدل على معنى ما، فالجملة الواحدة قد يختلف معناها من الإخبار إلى الاستفهام إلى التعجب، ومن التعظيم والتفخيم إلى التقليل والتحقير، كلّ ذلك حسب النغمة الصوتية.

5- التطور التاريخي للدلالة، قد يلحق التطور المفردات أو الجمل، فيجب معرفة الدلالة وتطورها كمفاهيم الصلاة والدعاء على سبيل المثال.

6- القرينة، والقرينة مهمة لفهم عدد كبير من الجمل العربية خاصة إذا ما كان أحد أركانها أو أجزائها محذوفاً، فيتم معرفته من خلال قرينة.

7- الفهم العام لمدلول العبارة، فهناك عدد محدود من الجمل لا تفهم من كلماتها، وتحتاج للفهم العام للعبارة، من خلال المتكلمين بها، كقولنا: يا حبذا التراث لولا الذلة.

8- الإعراب، وهو من أهم عناصر فهم الجملة وبنائها.

ويرى السيّد (2004) أنّ فهم الجملة العربية يستدعي فهم مكوناتها الأساسية، وهي: فهم البنية الأساسيّة، التي تتكون من مسند ومسند إليه والإسناد، وفهم بنيتها التوليدية. وفهم البنية الوظيفية، لدى إدخال عناصر جديدة تقيد علاقة الإسناد، وفهم العلاقات التركيبية الجديدة فيها. وفهم ظواهر نظم الجملة، وخاصة نظام الإعراب فيها، والعناصر اللغوية وما تؤديه من

وظائف، والمقام وحال المخاطب، فيما يرى الخولي (1998) بأَنّ مُكوّنات فهم معنى الجملة، هي:

1- نَظْم الكلمات: حيث إنّ ترتيب الكلمات في الجملة يوحي معاني متعدّدة، فلو تتابع فعل واسم فإنّ التصاقهما يوحي بوجود علاقة خاصة بينهما، وإذا اختفت حركات الإعراب فإنّ مواقع الكلمات لها دلالة، فعلى سبيل المثال فإنّ جملة: سأل موسى عيسى، تعني أنّ السائل هو موسى وأنّ المسؤول هو عيسى، وقد توصلنا إلى هذا المعنى عبر نظم الكلمات، وإذا قيل سأل عيسى موسى، أصبح عيسى هو السائل وموسى هو المسؤول، وهكذا فإنّ ترتيب الكلمات في الجملة يساعد في تكوين المعنى، وبذلك يكون نظم الكلمات عنصراً من عناصر المعنى القواعدي الذي هو بدوره من عناصر المعنى الكلي للجملة.

2- الكلمات الوظيفية: حيث من الممكن تقسيم كلمات اللغة إلى قسمين: كلمات المحتوى وكلمات وظيفية، فالأسماء والصّفات والأفعال والضّمائر والظروف كلمات محتوى، أمّا حروف العطف وحروف الجر وحروف الشّرط وحروف الاستفهام وسواها من الحروف فهي كلمات وظيفية. فحرف الجرّ له معنى بحدّ ذاته، ولكن له وظيفة أخرى إذ يدل على أنّ ما بعده اِسم وأنّ المصدرية ليس لها معنى ولكن لها وظيفة وهي الدلالة على أنّ ما بعدها فعل مضارع بالإضافة إلى نصبها لهذا الفعل، وهكذا فالحروف كلمات وظيفية بعضها له معنى وبعضها ليس له معنى بحدّ ذاته، ولكن الكلمات الوظيفية تدل على علاقة ما بعدها بما قبلها أو تدل على نوعية ما بعدها أو تؤثر فيما بعدها أو تفعل كلّ ذلك في آنٍ واحدِ.

3- التنغيم: حيث قد تكون مفردات الجملة ونظم كلماتها ثابتاً، ولكن يمكن أن تنطق الجملة الواحدة بعدّة أشكال تنغيمية فيؤدي كلّ شكل معنى مختلفاً، فمن الممكن أن تكون الجملة إخبارية

أو استفهاميّة أو تعجبيّة دون تغيير مفرداتها، وذلك عن طريق التحكم في التنغيم، وبذلك يكـــون التنغيم أحد عناصر المعنى القواعدي للجملة. فالجملة: (قرأتَ كتابين أمس) من الممكن أن تقال لتكون إخباراً أو لتكون تعجّباً أو تكون اِستفهاماً.

4- الصّيغة الصّرفية: حيث إنّ الصيغة الصرفية للكلمة تساعد في تشكيل المعنى، فللأفعال صيغ عشر مشهورة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي:

Form I	Form II	Form III	Form IV	Form V	Form VI	Form VII	Form VIII	Form IX	Form X
فَعُِلَ	فَعَّل	فَاعَل	أَفْعَلَ	تَفَعَّلَ	تَفَاعَلَ	اِنْفَعَلَ	اِفْتَعَلَ	اِفْعَلَّ	اِسْتَفْعَلَ

الشكل (12)

جدول أوزان الفعل الماضي

وللمصادر مثلها وللمضارع والأمر كذلك، كما أنّ صيغة (فاعل) تدل على أنّ الكلمة تدل علـــى اسم فاعل، وصيغة (مفعول) تدلّ على أنّ الكلمة اسم مفعول كما يوضـــحه الجـــدول التعليمـــي التالي:

الوزن		دلالته	الماضي	المضارع	الأمر	المصدر	اسم الفاعل	اسم المفعول
I	1	الوظيفة / المهنة	فَــعَــُــِـلَ	يَفْــعَــُــِـل	اِفْعَل / اُفْعُل		فَاعِل	مَفْعُول
II	2	التكثير / التأكيد	فعَّلَ	يُفَعِّل	فَعِّلْ	تَفْعِيل	مُفَعِّل	مُفَعَّل
III	3	المشاركة / التكثير/	فَاعَلَ	يُفَاعِل	فَاعِلْ	مُفَاعَلَة	مُفاعِل	مُفاعَل
IV	4	التّعدية / الصيرورة للزمان والمكان	أفْعَلَ	يُفْعِل	أفْعِلْ	إفْعَال	مُفْعِل	مُفْعَل
V	5	المُطاوعة / التدرّج	تفعَّلَ	يَتَفَعَّل	تَفَعَّلْ	تَفَعُّل	مُتَفَعِّل	مُتَفَعَّل
VI	6	المشاركة / التدرّج	تَفاعَلَ	يَتَفَاعَل	تَفَاعَلْ	تَفَاعُل	مُتَفَاعِل	مُتَفاعَل
VII	7	المُطاوَعَة	انْفَعَلَ	يَنْفَعِل	انْفَعِلْ	اِنْفِعَال	مُنْفَعِل	مُنْفَعَل
VIII	8	الاجتهاد والطلب	افْتَعَل	يَفْتَعِل	اِفْتَعِلْ	اِفْتِعال	مُفْتَعِل	مُفْتَعَل
IX	9	التّحوّل / اللون	افْعَلَّ	يَفْعَلّ	اِفْعَلّ	اِفْعِلال	مُفْعَلّ	مُفْعَلّ
X	10	الطّلب / التحوّل	اسْتَفْعَلَ	يَسْتَفْعِل	اِسْتَفْعِل	اِسْتِفْعَال	مُسْتَفْعِل	مُسْتَفْعَل

الشكل (13)

جدول الأوزان الصرفيّة للناطقين بغير العربية

والصيغة التي تنتهي بـ (ون) تدل عل أنّ الكلمة جمع، وأنّ الكلمة التي تنتهي بـ (ات) تدلّ على أنّ الكلمة جمع مؤنث سالم. والصيغة التي تنتهي بـ (ان) تدل على أنّ الكلمة تدل على التثنية، وما جاء على وزن مفاعلة يدل على الاشتراك، وما جاء على تفعيل يدل على التعدية، وهكذا دواليك. فيما ترى عبد الفتاح بأنه في سبيل فهم بناء الجملة فإنه يجب استدعاء: العناصر التركيبية، والعناصر الدلالية، والعناصر البراغماتية. وعند المستوى التركيبي يتم تعرّف بناء الجملة من اسمية وفعلية وكشف العلاقات النحوية، وعند المستوى الدلالي يتم تعرّف الأدوار الدلالية التي تلعبها الكلمات في الجملة، وعند المستوى البراغماتي تدرس القوانين الاجتماعية الضمنية فيما وراء استخدام اللغة (عبد الفتاح، 2002).

نَظريات تدريس الجملة العربيّة:

تشيع في الأدبيات التربوية نظريات عديدة لتعليم الجملة العربية، ويحسن بنا تحليلها والوقوف على الأسس التي تستند إليها وترتكز عليها لتعمّ الفائدة منها، ومن هذه النظرّيات التي درست الجملة العربية: النظرية التّقليدية ونظَريّة القوالِب ونظرية المكوّنات المباشرة والنظريّة التّحويليّة.

النظريّة التقليدية:

تعود هذه النظرية إلى بدايات التقعيد النحوي، وبخاصة جهود سيبويه في كتابه "الكتاب" حيث قَسّم العلماء الكلم إلى اسم وفعل وحرف، والاسم ينقسم بدوره إلى جامد ومشتق وإلى أنواع صرفية وأنواع وظيفية، وإلى مرفوع ومنصوب ومجرور، كما الفعل ينقسم بدوره إلى صحيح

ومعتل، ومجرّد ومزيد، ولازم ومتعدٍّ وماضٍ ومضارع وأمرٍ ومُستقبل، ومبني ومعرب، ومبني للمعلوم ومبني للمجهول، ومنصوب ومرفوع ومجزوم، كما قسّموا الحرف إلى حـــروف جـــر وعطف وشَرط إلخ. ومعظم الكتب المدرسية والجامعية في شتّى الدّول العربية تتبع هذه النظرية في التّدريس باستثناء بعض المحاولات التي بدأت تبزغ هنا على المـــستوى الجـــامعي متبعـــة أساليب النظريات الحديثة، وقد تطورت الدراسات اللغوية التقليدية فظهر لدى عدد من الدّارسين تقسيماً جديداً للكلم في اللغة العربيّة، فقسموه إلى: الاسم، ومستوياته: الاســـم المعـــين، والاســـم الصحيح واسم الجنس والميميات، وإلى الصّفة، ومن مستوياتها، صفة الفاعل وصـــفة المفعـــول والصفة المشبهة وصفة المبالغة، وإلى الفعل، وأنواعه: الماضي والمـــضارع والأمـــر، وإلـــى الضمير، وأنواعه: ضمائر الشخص، وضمائر الإشارة، والضمائر الموصوفة، وإلـــى الخالفـــة، وأنواعها: اسم الفعل واسم الصوت والتعجب وفعلا المدح والذم والظرف وظرف الزمان وظرف المكان، وإلى الأداة، وأنواعها: حروف المعاني وأدوات الاستفهام والشرط وأدوات النفي والجزم والنصب وأدوات متفرقة.

نظرية القوالِب:

يعدّ بايك كِنث (Keneth Pike) مؤسس نظرية القوالب في دراسة الجملـــة، وكينيـــث بايك هو أستاذ اللسانيات في جامعة ميتشيغان سابقاً، وتدرس هذه النظرية مستويين لغويين همـــا النص والجملة، وتقوم هذه النظرية على أساس أنّ تعلّم أيّ لغة رهن بمعرفة الدارسين بقوالـــب تلك اللغة، فهذا أحد الأسس التي تقوم عليها هذه النظرية، والقوالب اللغوية قليلة مهمـــا كثـــرت ظاهرياً(استيتيّة، 2005).

ويتم بمقتضى هذه النظرية فهم بناء الجملة والأداء اللغوي فيها في أية لغة مـــن لغـــات العالم من خلال أربعة محاور، هي: الموقع والدّور والصّنف والتماسك.

ويقوم مفهوم القالبية في هذه النظرية على العلاقة بين وظيفية كلّ وحدة من الوحـــدات الأربع، والشواغل التي تشغلها، ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار هذه القوالب الأربعة عند تحليـــل الجملة.

الموقع	الصّنف
الدّور	التماسك

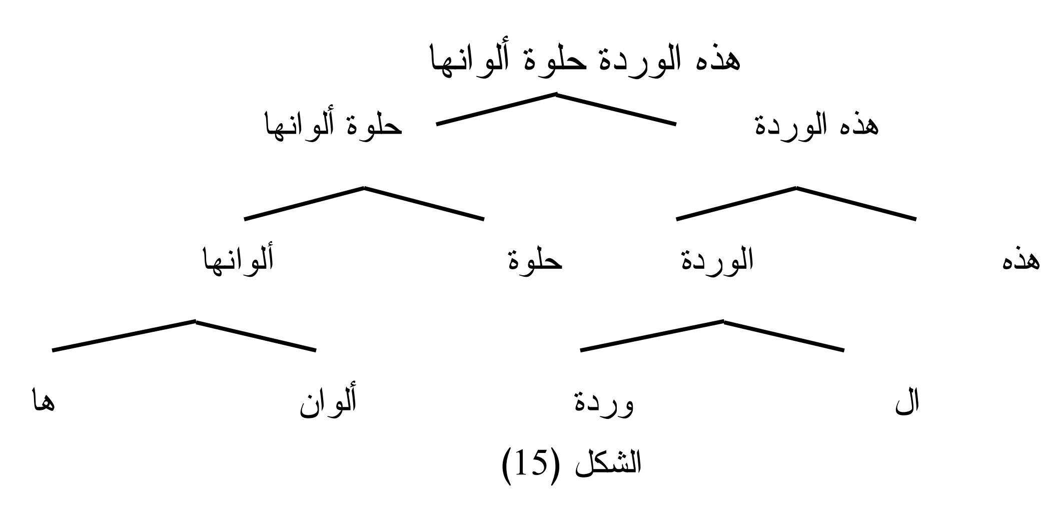
الشكل (14) (استيتيّة، 2005، ص190)

تحليل الجملة في ضوء نظرية القوالب

تظهر الوحدات القالبية الأربع كما يرى استيتيّة (2005) على ثلاثة أنحاء في الاستعمال اللغوي، فقد تكون: باعتبارجوهريتها في التركيب، وهي: أساسية وثانوية هامـــشية، وباعتبـــار وجوب ظهورها أو عدمه، وهي: واجبه، واختيارية. وتُصنّف الكلمات في ضوء هذه النظريـــة بطريقتّين: إحداهما صَرفيّة والأخرى نحويّة أيّ وظيفيّة، كما تعرِّفُ هذه النظريّة الأنواع النحوية على أساس ما تشغله في القالِب، وعلى سبيل المثال، تكون الكلمة اسماً إذا أمكن وقوعهـــا فـــي الخانة الفارغة في الجملة الآتية: هذا هو الرّجل الـــ ____________. وتكون الكلمـــة فعـــلاً إذا أمكن وقوعها في الخانة الفارغة في: تَستطيع أن ____________. وتكون الكلمة حرفاً إذا لَـــم تكن اِسماً أو فعلاً (الخولي، 1998).

نظرية المكونات المباشرة:

يرجع مفهوم هذه النظرية إلى العالم اللغوي الأمريكي بلومفيد (1933) وتنظر هذه النظرية الحديثة إلى الجملة على أنها مكوّنة من جزأيْن، كلّ جزء منهما قد يتكون من أجزاء أخرى، وهكذا إلى أنْ نصل إلى الكلمة المفردة، أو ما تسمّى بالمكونات النهائية، فبالنّظر إلى الجملة (هذه الوردة حلوة ألوانها) يمكن تقسيمها إلى جزئين هما: هذه الوردة + حلوة ألوانها، وبالنّظر إلى هذه الوردة يمكن ملاحظة أنها تتكون من جزأين، هما: هذه + الوردة، وبالنّظر إلى الوردة، يلاحظ أنها تتكون من جزأين، مِن ألـ + وردة، وكذلك الحال بالنسبة للجزء الثاني، وصولاً إلى ألوانها التي تتكون من ألوان + ها. وهذا ينطبق على الجمل الفعلية أيضاً مثل: هذا الطالب يَدرس. فالجزء الثاني يتكون من فعل وفاعل وهكذا.



الشكل (15)

تحليل الجملة في ضوء نظرية المكونات المباشرة

وتعد نظرية المكونات المباشرة بداية تفكير جديد في فهم بناء الجملة العربية بشكل خاص، والتحليل النحوي بشكل عام، لقد ثبت أنّ تتابع الكلمات في الجملة يقوم على علاقات محددة في داخلها، ويمكنني تقريب نظرية بلومفيد هنا في جملة: (الرياضي القوي انطلق سريعاً) حيث يمكن تقسيم الجملة السابقة إلى أربعة مكونات نهائية أو صغرى، وكل مكون هو كلمة واحدة، ويلاحظ في الوقت ذاته أن الكلمتين الأولى والثانية: الرياضي القوي تكونان معاً مكونا

واحداً، وهو تركيب وصفي: يتكون من موصوف وصفة. وكذلك يلاحظ أنّ الكلمتين الثالثة والرابعة: انطلق سريعاً، تكوّنان مكوناً ثانياً، وهو تركيب فعلي: يتكون من الفعل والمفعول المطلق المبين للنوع(حجازي، 2005).

وفكرة التوزيع من أهم الأفكار التي تكونت في التحليل اللغوي الحديث، وترتبط فكرة التوزيع بمعيار الاستبدال، ومعنى هذا أنّ العناصر القابلة للاستبدال تكون نوعاً واحداً من أنواع الكلم(حجازي، 2005). فمثلاً يظهر التوزيع في الجملة التالية:

المدير جديد. من خلال استبدال ما يقع موقع المبتدأ مثل:

هذا جديد / هو جديد / مدير المدرسة جديد/ خالد مدير.

فكل ما يصلح أن يكون مبتدأ تصنّف توزيعياً على أنّه نوع واحد. وكذلك الحال في التوزيع التالي:

المهندس ماهر ← المهندسان ماهران ← المهندسون ماهرون.

المهندسة ماهرة ← المهندستان ماهرتان ← المهندسات ماهرات.

فهنا يوجد توزيع واستبدال مع ضرورة المطابقة في الجمل.

النظرية التوليدية التحويلية

تعود هذه النظرية إلى عالم اللغة الأمريكي نعوم تشومسكي في خمسينيات القرن العشرين بوصفها ردّ فعل على محاولات المدرسة السلوكية والمعرفية في النظرة إلى اللغة، ومن أبرز ما جاء به تشومسكي في هذه النظرية أنّ لكل جملة مستويين من التركيب: المستوى الظاهري والمستوى الباطني، يتم تحويل التركيب الباطني إلى التركيب الظاهري عبر قوانين

تحويلية، ومن مميزات هذه القوانين التحويلية أنّ بعضها يعدّ إجبارياً وبعضها الآخر اختيارياً. وتمتاز هذه النظرية وقواعدها بأقصى درجات الوضوح والبعد عن الضّمنية لأنها تضع لكل خطوة تحويلية قانون، فلا شيء يُذكر ضمناً أو يُحذف ضمناً، كما أنّ هذه النظرية تتبع الشكل العلمي من حيث الترميز والاختصارات والصّيغ والأرقام(الخولي، 1998).

ويمكن تلخيص مكونات التحليل التوليدي التحويلي في:

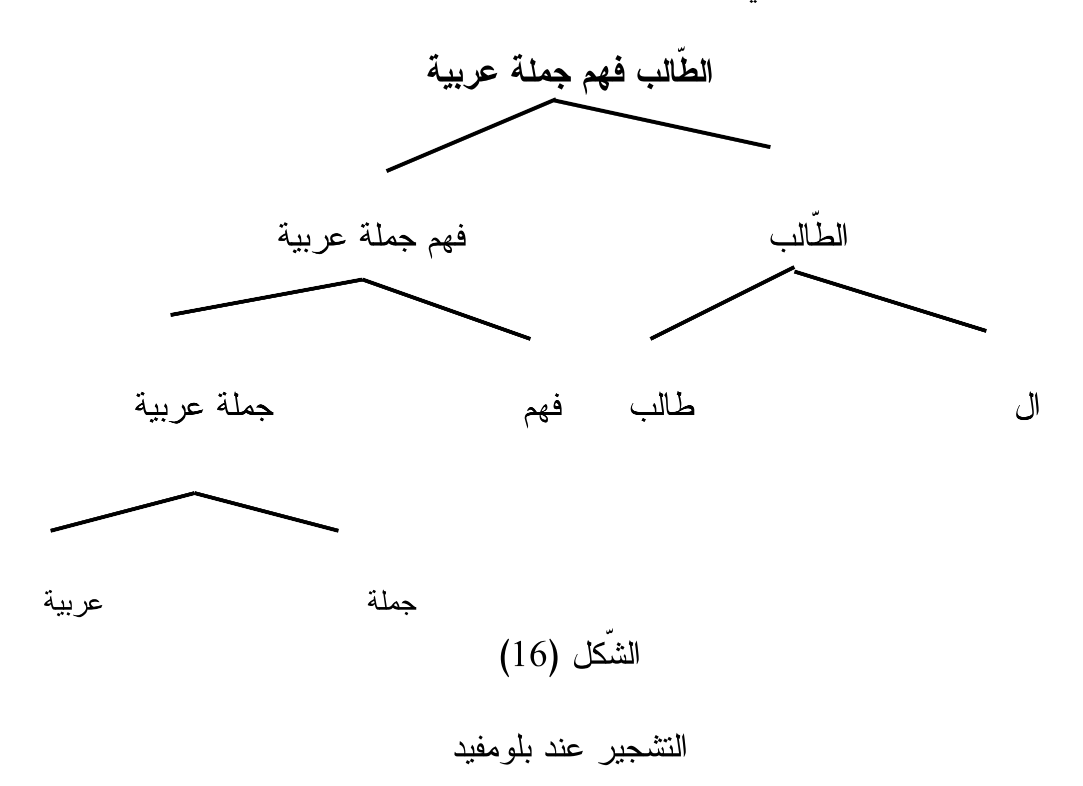
أ- قواعد تركيب العبارة، ويمكن التوصل إليها عن طريق تحليل الجملة إلى مكونات صغيرة، حيث يتم تحليل الجملة إلى أصغر عناصرها.

ب- القواعد التحويلية، أي القواعد التي يمكن بها تحويل الجملة إلى جملة أخرى تتشابه معها في المعنى، وذلك مع ملاحظة علاقات الجمل المتماثلة، والإجراءات التي تحدث لتجعل جملة على مستوى السطح تختلف عن الجمل الأخرى عن طريق: **الحذف والتعويض والتوسع والاختصار والزيادة وإعادة الترتيب والتقديم.**

ج- إنّ البحث في العلاقة بين البنية السطحيّة والبنية العميقة يعدّ محوراً مهماً لتحليل بناء الجملة، وغموض دلالة البنية السطحية لا يفسر إلاّ على أساس تعدد الأبنية العميقة لها، فإذا قلنا: قراءة الشّاعر ممتعة، فهمنا أحد أمرين، أحدهما يتعلق بقراءة الشاعر بصوته، وثانيهما يتصل بقراءتنا لشعره، هذا التعدد في فهم التركيب في البنية السطحية هو انعكاس لتركيبه في البنية العميقة(حجازي، 2005).

د- من الضرروي بمكان إدراك ما يمكن قبوله من علاقات نحوية في النظام اللغوي ومالا يمكن قبوله فيه، فالجملة تظهر تتابعاً معينا من الوحدات الصرفية التي تتكون من مجموعة من المورفيمات، وليس كلّ تتابع يعني جملة سليمة لغوياً، فلو قلنا: البيت ذهب إلى الولد لأدركنا أنّ التركيب هنا غير نحوي، وينبغي أن يكون الترتيب: ذهب الولد إلى البيت.

وتستند هذه النظرية في معيار المقبوليّة وعدم المقبولية ما يدركه ابـــن اللغـــة بالحـــدس اللغوي السليم، وأنّ تركيب الوحدات الصرفية يكون حسب نظام لغوي، ومن الضروري إدراك المعنى النحوي لكلّ وحدة صرفية في الجملة. وينضاف إلى ذلك قدرة الشخص على إنتاج عـــدد غير متناهٍ من الجمل الممكنة طبقاً لقواعد اللغة، وأخيراً يقوم تحليل الجملة في النظرية التحويلية التوليدية على عملية التشجير التي استند إليها من قبله بلومومفيد. مثل:



الشّكل (16)

التشجير عند بلومفيد

مجالات الاستفادة من النظريات السّابقة في تدريس الجملة العربيّة:

إنّ التمعّنَ في النظريات السابقة الذّكر قد يولّد نظرة كلية في طريقة التعامل مع اللغـــة، فعلى الرّغم من تضمّن النظرية التحويلية على جلّ ما احتوته النظريات الآخرى إلاّ أنها تتكامل مع بعضها بعضاً في فهم الجملة وطريقة بنائها وتدريسها، وبخاصة للطلبة الناطقين بغيرها.

فالنظرية التقليدية مفيدة في تقسيماتها ومصطلحاتها التي تقرب عملية التعلم للمعلم والمتعلم، فأنواع الفعل مفيدة وكذلك تقسيمات الأسماء والأدوات. أمّا نظرية القوالب فهي تقدّم لنا أهم التدريبات التي عادة يجريها الخبراء من معلمي اللغات، فالتعويض يعدّ من أفضل التدريبات التي تكسب اللغة بسهولة ويُسر: كأن نجري التباديل المفردة أو المركبّة.

هذا طالب مجتهد.

هذا عامل مجتهد.

هذا مدير مجتهد. إلخ من تعويضات.

وكذلك الحال بالنّسبة لنظرية المكونات المباشرة فيمكن توظيفها في فهم مكونات الجملة، وتدريب الطلبة على تعويض أحد أجزائها. أمّا التحويلية التي طغت على النظريات الأخرى بإمكاناتها ومرونتها فتعطينا قوانين غاية في الأهمية من أجل تحويل الجمل من اِسمية إلى فعلية إلى مثبتة ومنفية واستفهامية وخبرية وإنشائية وهكذا.

صعوبات تعلّم اللغة العربية للنّاطقين بغيرها:

جميع البلاد العربيّة اليوم تشكو مرّ الشكوى من أنّ الدّارسين لا يحسنون بناء الجملة في اللغة العربيّة وإدراك أسرار بنائها، وبعبارة أخرى لا تحسن النطق والكلام بالعربيّة نطقاً سليماً، كأنّ الألسنة أصيبت بالاعوجاج والانحراف جعلها لا تستيطع أداء العربيّة أداءً صحيحاً... وقد أكدّت جامعة الدّول العربية في مؤتمرها الثقافي العربي الأول سنة 1947 الحاجة إلى تيسير ما صعب من تراكيب اللغة ونحوها، حيث شكلت لجنة عُرفت باسم لجنة اللغة والقواعد كانت غايتها تسيير النحو ووضع كتب لتعليم النحو للناشئة (ضيف، 1986).

إذا كانَ الحال هذه مع الطلبة الناطقين بالعربيّة، فكيف حال الطلبة غير الناطقين بالعربية الذين يبغون تعلمها والتحدث بها، إنهم سيواجهون صعوبات جمة، من الضروري التصدّي لهـا وتذليل صعوباتها. فالحاجة ملحّة إلى إعادة النظر في بناء الجملة وكيفيّة تقديمها وفهمها وإفهامها بل يرى ضيف (1986) أنّ هذا الأمر أصبح أكثر ضرورة وحاجة للناشئة لكثرة مـا تتحمـل وتعاني وتستصعب في تعلّم اللغات الأجنبيّة، وتعلّم كثرة العلوم...مما يئودهـا ويقـصِم منهـا الظّهور. وإلى ذلك ذهب طعيمة (2004) حين ذكر أنّ الصعوبات والشكوى منها تزخـر بهـا معاهد تعليم اللغة العربية سواء أكانت لغة أولى أم ثانية.

ومن الصعوبات الواضحة والجلية التي تواجه الطلبة الناطقين بغير العربية عدم فهمهـم للجملة العربية وكيفية تحليل بنائها تحليلاً لغوياً يشكف عن أجزائها، وواضح أننا لا نلومهم على ذلك بل تقع تلك المسؤولية على عاتق المدرسين وواضعي المناهج العربية، التي يجب علـيهم جميعاً أنْ يوضحوا عناصر تركيب الجملة العربية وترابط هذه العناصر ببعضها البعض، لتؤدي معنى مفيداً، وتبيين علاقات هذا البناء ووشائجه، ووسائل هذا الربط، والعلامات اللغويـة بكـل وسيلة من هذه الوسائل، ويكون مهمة الباحث اللغوي (مدرس العربية للنـاطقين بغيرهـا) فـي دراسة الجملة وتدريسها تصنيفها وشرحها وإيضاح العلاقات بين عناصر هذا البنـاء، وتحديـد الوظيفة التي يشغلها كل عنصر من عناصرها، والعلاقات اللغوية الخاصة بكل وظيفة منها ثـم تعيين النموذج التركيبي الذي ينتمي إليه كلّ نوع من أنواع الجمل(عكاشة، 2005).

واستفاض أبو بكر (1989) بالحديث عن الصعوبات التي تواجه الطلبة الناطقون بغيـر العربية لدى تعلمهم اللغة العربية لغة ثانية على مستوى المفردات والتراكيب، فيذكر أنّ الكتـب المعدة للناطقين بغير العربية التي ألفت حديثاً أهملت الكثير من الظواهر اللغوية التي لا تهم أبناء العربية لكنها غاية في الأهمية بالنسبة للناطقين بغير العربية، ونشأ عن ذلك صعوبات واجهـت

الدّارسين وقد تستمر معهم طيلة فترة تعلمهم وتحدثهم باللغة العربية نتجية لقلة تدريبه على هذه الظّواهر، وخصوصاً على مستوى التراكيب.

وقد توصل إلى هذه النتيجة أيضاً العالم اللغوي الألماني فشر (1983) حين قرّر أن متعلمي العربية من غير الناطقين بها يواجهون صعوبات جمة من أبرزها اختلاف نمط التركيب العربي عن تركيب اللغات الأوروبية، لذلك دعا على مستوى التراكيب إلى تدريسه وفق الرؤى اللسانية التي تقتضي إدخاله بطريقه غير مباشرة، بحيث يكتشف الطالب وبصفة تدريجية القواعد اللغوية للجمل على غرار الجمل والنصوص التي تعلمها.

ولعل في كتاب مشكلة اللغة العربية لغير العرب لعلي الحديد (د. ت) أفضل دليل حين استشعر الطلبة الدّارسون من غير العرب صعوبة تعلّم اللغة العربية، لأنها قدمت إليهم كما لو كانوا من العرب تماماً، فالتوزيع النحوي المقدم للناطقين بغير العربية على سبيل المثال لا يكاد يختلف عمّا نجده في الكتب التي وضعت للعرب، وهذا أحد منابع صعوبات تعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها. وقد ذكر فيشر (Fischer, 1983) حول هذا: لقد قام العرب بوضع نظام خاص بالقواعد بالنسبة إلى لغتهم، وقد تمت صياغة هذا النظام من أجل العرب الراغبين في تعلم العربية الفصيحة، ولكنه لا يناسب غير العرب.

وقد أكد طعيمه (1984) و(الناقة، 1985) أنّ التراكيب اللغوية من أكثر المجالات غوصاً وصعوبة في تعليم اللغة بشكل عام، وهذه الصعوبة لا تقتصر على متعلميها من الناطقين بها، بل تنسحب أيضاً على متعلميها من غير الناطقين بها. وذلك بسبب التعقيدات التي تدخل فيها والافتقار إلى الاستراتيجية في تدريسها وتقديمها.

ومن هذا اشتكى الموسى (1982) حيث ذكر بأننا حتّى الآن نسوّي في تعليم التراكيب اللغوية (النحو) بين قاعدة لا تعرض في الاستعمال مرة في الكتاب الكامل، وقاعدة ذات دوران

في كلّ صفحة بل في كلّ سطر، إننا على مستوى التراكيب اللغوية (النحو) بحاجة إلى فرز يميز القواعد التي تصف ظواهر في مادة اللغة فحسب، وينفي العلل والتأويلات والخلافات، ثمّ يقتصر من تلك القواعد على تلك القواعد التي أجمع عليها النحويون، بل يقتصر من القواعد المشتركة بين النحويين على تلك القواعد التي كتب لها دوران في الاستعمال كبير، وحياة في الاستعمال متصلة.

وعدّ أوشان (2005) اللسانيات بمختلف اتجاهاتها (البنيوية والتوزيعية والوظيفية والتحويلية) حقلاً مرجعياً في هذا البحث اللغوي، إذ هي محور تعليم اللغة وتعلمها.

ولهذا السبب دعا عبده (1985) إلى ضرورة الاعتناء بالتراكيب اللغوية والجملية لما لها من أهمية خاصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث تعدّ حجر الأساس في تنظيم عملية التعلم، وتكوين الاتجاه تجاه اللغة وتعلمها، وقد قدّم بعض الأسس التي يجب أن يستند إليها المعلمون وواضعو المناهج عند تدريسها، ومنها: اختيار التراكيب الجملية الشائعة، وتقديم عدد محدود منها في الدرس الواحد، واستعمال التراكيب الجملية الجديدة من خلال كلمات قديمة، وتكرار التراكيب كلما أمكن ذلك، وتقديم التراكيب البسيطة قبل المركبة والمعقدة، والاكتفاء بتركيب واحد إذا كان أكثر من تركيب يحمل المعنى ذاته، وتقديم التركيب من خلال كلمات غير متغيرة البنية، وعدم تقديم تركيب وتأجيل شرحه.

إنّ عدم الأخذ بهذه المعايير يجعل من تقديم التراكيب الجملية صعبة المنال، عسيرة الفهم. لذلك على كلّ من له علاقة بعملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أخذ هذه المعايير بعين الاعتبار.

ويضيف طعيمة (2007) حول المجال ذاته: إنّ الطفل يتعلم لغته تقليداً دون معرفة بهذا النظام أو ذلك المنطق، فهو عندما يتعلم جملة ما يتعلمها استيعاباً وإنتاجاً دون أن يدري ما فيها

من مبتدأ وخبر أو فعل وفاعل ومفعول إلخ فالطفل يستخدم اللغة أولا ثمّ يعرف نظامها ويتعلم منطقها في مرحلة تالية، والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية، من هنا وجب علينا في بداية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على أن نقدم إليهم الأنماط اللغوية والنماذج الأسلوبية مما يجعلهم يألفون اللغة وتثبت تراكيبها في أذهانهم.

وإلى ذلك ذهب إبراهيم (1987) حين انتقد كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأنّها افتقرت إلى التأسيس على الأسس التربوية ونتائج العلوم اللغوية واللسانية، مما ولّد لدى الطلبة شعوراً بصعوبة تعلّم اللغة العربية، بينما لم يتولّد ذلك الشعور لدى الطّلبة الذين يدرسون في كتب أسست على نتائج البحوث والدراسات التربوية واللسانية، وكذلك الأمر بالنسبة لمعلمهم إنْ كانَ مطّلعاً على نتائج طرائق التدريس الحديثة واستراتيجياتها.

الدّراسات ذات الصلّة:

يُلاحَظُ من دراسات العلماء وآرائهم في هذا الميدان – ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعلى وجه التحديد بناء الجملة وأسس تقديمها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء النظرية اللسانية الحديثة – النقص الكبير في كمية الدراسات ونوعيتها، إذ استشعر معظم العاملين في هذا المجال هذا النقص، والحاجة إلى دراسات معمقة تبحث في هذا الجزء بالذات من أجل سبر أغواره، وتجلية معالمه، وتوضح قضاياه تسهيلاً للمتعلمين، وتبياناً لهم أن اللغة العربية لغة كسائر اللغات ليس صعبة التعلّم والمنال، وعليه كان اختيار الباحث لهذا المجال. واستقصى الباحث الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة، وأمكن تصنيفها حسب موضوعاتها في محورين، يتناول المحور الأول: الدراسات التي تناولت الصعوبات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، ويتناول المحور الآخر: الدراسات التي تناولت بناء الجملة للناطقين بالعربية وبغيرها في ضوء النظرية اللسانية الحديثة.

أولاً: الدراسات التي تناولت الصعوبات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها:

أجرى خوري (1961) دراسة هدفت إلى وضع دليل لمعلم اللغة العربيـة مـع تحليـل للمشكلات الأساسيّة التي يواجهها طلاب المرحلة الثّانوية الأمريكيّون في تعلّم العربيّة. واعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (49) دارساً ممن يتعلمون اللغـة العربية في المدارس الثانوية الأمريكية. واعتمدت أدوات الدراسة وإجراءاتها على فحص المواد العربية المتاحة واختبارها، واستخدام المواد المألوفة في لغات أخرى لغرض تطـوير تـدريس العربية، والاستفادة من خبرات المدرسين واللغويين، واسـتخدام اسـتبانة تحليـل الـصعوبات

والمشكلات التي تواجه دارسي العربية، فضلاً عن خبرة الباحث من خلال عمله في هذا الميدان.

وتوصلت الدراسة إلى استخلاص أهم الصعوبات التي تواجه دارسي العربية في المدارس الأمريكية، وكان من أبرزها على مستوى الكلمة صعوبة التشكيل، والتمييز بين الصوامت والصوائت، ونظام الجذر. أمّا على المستوى التركيبي فكان من أهمها: فعل الكينونية في الجملة الإنجليزية الذي لا يظهر في التركيب العربي، وكذلك المركب الوصفي المخالف لنظام اللغة الإنجليزية حيث تأتي الصفة في العربية تالياً فيما تأتي في مقدمة التركيب في الإنجليزية.

وقد هدفت دراسة راموني (1971) التعرف إلى الأخطاء التحريرية للطلبة الأمريكان الذين يتعلمون اللغة العربية بالمستوى المتوسط والمتقدم، ومعرفة الأسباب المحتملة وراء هذه الأخطاء، وتفسيرها في ضوء علاقتها باستراتيجيات التدريس والتعلّم. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من 115 دارساً ممن أخذوا الامتحان التصنيفي في اللغة العربية، وهم يمثلون المستوى المتوسط والمتقدم. وتألفت أدوات الدراسة من اختبار إجادة اللغة العربية.

وتنعت الأخطاء التي وقع فيها الطلبة تبعاً لصعوبات تعود إلى المستوى الصرفي، والمستوى الدلالي المعجمي، ومنها ما عاد إلى المستوى البنائي والأسلوبي، ومن تلك الصعوبات التي واجهها الطلبة عدم مطابقة الصفة للموصوف، وعدم موافقة الفعل للفاعل في النوع والعدد، وصعوبات في تحديد الضمير العائد، وصعوبات في الأسماء الموصولة، والفصل بين الفعل والفاعل.

وهدفت دراسة كارا (1971) إلى تفحّص المشكلات الناجمة عن طرائق تدريس اللغة العربية، وكذلك المشكلات النّاتجة بسبب الاختلافات التركيبية بين اللغتين العربية والإنجليزية، وتقديم مقترحات مبنية على التطورات الحديثة في طرائق تدريس اللغات الأجنبيّة، فالاتجاه التقليدي المتبع في التدريس هو تأكيد القواعد، وهناك قليل من التركيز على اللغة المتحدّثة. واتبعت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي التحليلي، في حين تكوّنت عينة دراستها من 58 طالباً ممن يدرسون اللغة العربية في جامعة أتوا الأمريكية في المستويات المختلفة.

ومن أهم الصعوبات التي تواجه الدّارسين عند تعلم العربية، صعوبات خاصة بطبيعة اللغة نفسها، ومنها تقدم الموصوف على الصفة على عكس اللغة الإنجليزية، وعدم وجود فعل الكينونة في اللغة العربية، وصعوبات ناجمة عن طرق التدريس، حيث لا يزال معلمو اللغة العربية بشكل عام يسلكون طرقاً تقليدية في التدريس تستند في العالم إلى طريقة القواعد والترجمة، والكتب التعليمية التي لا تزال تمثل جهوداً شخصية بعيدة عن التخطيط المنظم والإنتاج المشترك، والمعلّم الذي ينقصه التوجيه والإرشاد.

وأجرى هوكساي (Huxley,1980) دراسة تقابلية باللغة الإنجليزية على المستوى الدلالي بين اللغتين العربية والإنجليزية، هدفت إلى بحث المشكلات والحلول في تعليم اللغات للناطقين بغيرها. وحاولت الدراسة إثبات أنّ تعليم اللغة يمكن تذليله بالبحث في أخطاء الطلبة والصعوبات التي يواجهونها في تعلم اللغة الثانية في ضوء اللسانيات التطبيقية. وتناولت الدراسة الصعوبات الدلالية على وجه الخصوص، وأخطاءها نتيجة لعملية النقل والتداخل اللغوي بين اللغة العربية والإنجليزية. وتكونت عينة الدراسة من 300 شخص يدرسون لغة ثانية وهم من خلفيات أكاديمية مختلفة في الجامعة الأمريكية في بيروت. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنّ الأخطاء تُظْهِرُ درجة إتقان اللغة المتعلمة، وتحدد المجالات التي يجب على المتعلم

التركيز عليها. وأوضحت الدراسة أنّ إيجاد الأخطاء يسهم في فهم مدى اشتراك اللغتين الأم والهدف في القضايا اللغوية، ومواطن الاختلاف، ويسهم هذان الإنجازان في تطور حركة العلوم اللغوية، ولا سيما في مجال اللسانيات التي تخدم بدورها الدارسين والمدرسين على حدّ سواء.

أمّا دراسة العصيلي (1984) فقد هدفت إلى تشخيص الأخطاء الشائعة في الكلام لـدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وحاولت الإجابة عن السؤال التالي: مـا الأخطـاء اللغوية الشائعة في الحديث الشفوي لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وقد اتبـع الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من تسعة وعشرين دارساً في المستويين الثالث والرابع، حيث كانت العينة عشوائية قد مثّل كل لغة بطالبين فأكثر، وتمّ الاقتصار علـى ثلاث عشرة لغة، وتمّ اختيار عدد عشوائي من الدارسين داخل كلّ لغـة. وقـد تكوّنـت أدوات الدّراسة من تطبيق استابنة وإجراء مقابلات مع الدارسين شفوية تم ترجمتها إلى رموز كتابيّـة من أجل ترميزها.

وقد توصلّت الدراسة إلى أنّ الصعوبات التي تواجه الطلبة الناطقين بلغات أخرى ثلاثة: تعود للأصوات، والمفردات والتراكيب، وقد أرجع الأخطاء التي تعود إلى التراكيب إلى: عـدم وجود ظاهرة الإعراب في غالبية لغات الدّارسين. بالإضافة إلى أنّ أنظمة اللغة العربية نفسها لا توجد فيها ضوابط كاملة للتذكير والتأنيث، وكذلك ازدواجيّة اللغة العربية، وأخيراً تداخل اللغـة العربية نفسها.

وأجرى حسنين والنّيل والميرغني (1984) دراسة هدفت إلى التعرّف إلـى الأخطـاء الشّائعة بين طلاب معهد اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بـن سـعود بالرّيـاض بجميـع مستوياته، حيث خضع جميع الطلاب إلى اختبار موحد، كان الهدف منه تعرف نـسبة شـيوع الأخطاء في المستوى الأوّل، وهل تدرج الطلبة من مستوى إلى مستوى قد يقلل من نسبة شيوع

الأخطاء أو لا. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار يتكون من محاور أربعة لكشف الأخطاء التي تعود إلى الأصوات، والمفردات وإملائها، والتراكيب النحوية.

وتّم تحليل الأخطاء التي تعود إلى صعوبات التراكيب اللغوية، وقد وجد الباحث أنها تعود إلى: صعوبات مرجعها المطابقة، وصعوبات مرجعها المخالفة، وصعوبات مرجعها الرّتبة ظهرت لدى دراسة تراكيب الصفة والموصوف والمبتدأ والخبر والمضاف والمضاف إليه، وتغيير صفة الأفعال من لازم إلى متعدٍّ وجعل المتعدّي لازماً، ومرجع الضّمير.

وهدفت دراسة رسلان (1985) إلى وضع برنامج لتعليم اللغة العربية للطلاب الملاويين حيث كانت المشكلة الأساسيّة في هذه الدّراسة هي اقتراح برنامج لتعليم اللغة العربية للطلاب الملاويين، وبيان مدى فاعليته من واقع تجربته، ولقد استلزم الأمر لإعداد هذا البرنامج إجراء دراسة تقابليّة بين العربية والمالوية لتحديد الصعوبات التي تواجه الدارس المالوي عند تعلمه اللغة العربية عن طريق الاتصال المباشر بهؤلاء الطلاب. ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تعرّف صعوبات الدارسين في تعليم العربيّة، بينما استخدم المنهج التجريبي في تطبيق البرنامج المقترح، وقد طبقت أداة البحث على 500 طالب من منطقة جنوب شرق آسيا ممن يدرسون في جامعة الأزهر وعين شمس بجمهورية مصر العربية.

وقد أجاب الدارسون عن سؤال مكتوب هذا نصّه: ما الصعوبات اللغوية (أصوات، كتابة، تراكيب) التي واجهتكَ/ تواجهك عند تعلّمك اللغة العربيّة؟ وتوصّلت الدّراسة إلى تحديد الصعوبات من خلال بعض التسجيلات وكتابات الطلبة، ووصل إلى أنّ الصعوبات تقسم إلى: صعوبات صوتية، وصعوبات كتابيّة، وصعوبات في التراكيب اللغوية، ومن أهمها عدم التمييز

بين المذكر والمؤنث والمثنى والجمع وعدم التفريق بين المجرد والمزيد، وعدم معرفة أنواع المشتقات، والعجز عن استخدام المعجم.

ووسمت دراسة الحسيني (1988) بالأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى التي حاولت فيها الإجابة عن طبيعة الأخطاء اللغوية الشائعة التي يقع فيها الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية من الناطقين بغيرها. وطبيعة الصعوبات التي تواجه الدارسين عند تعلمهم اللغة العربيّة. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من بعض الطلبة الدارسين في مصر.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة على صعيد التراكيب اللغوية أن جل الصعوبات تعود إلى التعريف والتنكير والتذكير والتأنيث وحروف الجر والإعراب.

وهدفت دراسة سليم (1989) إلى تحديد الحاجات اللغوية والأخطاء الشائعة لدى متعلمي اللغة العربيّة من غير الناطقين بها، بدراسة واقع تعليم اللغة العربية للأجانب، وحاجات الدارسين اللغوية، والعوامل الكامنة وراء الصعوبات التي تعترض الدارسين في تعلمهم اللغة العربية، والأخطاء الشائعة لديهم في الكلام والكتابة. وقد استندت الدراسة إلى استبانة أُعدّت خصيصاً لهذا الغرض احتوت الأخطاء التي من المتوقع أن يقع فيها الطلبة الأجانب متعلمو اللغة العربية، وقسمت إلى: أخطاء نحوية، وأخطاء إملائية، وأخطاء لفظية، وأخطاء أسلوبية. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة مراعاة بساطة التراكيب اللغوية حين أشار عدد غير قليل من الدارسين إلى صعوبة اللغة المقدمة في كتبهم، مما جعل الدراسة توصي بدعوة الباحثين والمؤلفين إلى الإفادة من قوائم المفردات الشائعة في بناء مفردات الجمل والنصوص المقدمة إليهم، كما حثتهم على التدرج في تقديم التراكيب اللغوية من السهل إلى الصعب، والتركيز على مكامن الأخطاء التي

يقعون فيها، وإثراء الكتب التعليمية بالتدريبات الاتصالية التي تعينهم على تجاوز تلك الصعوبات.

وهدفت دراسة الحطيبات (1997) إلى اِستقصاء المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية في مرحلة البكالوريوس، وذلك عبر تبيان درجة حدّة المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة ونوعيتها، ومدى اختلاف حدّة المشكلات اللغوية ونوعيتها التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة باختلاف المستوى الأكاديمي أو باختلاف الجامعة التي يدرسون فيها.

وقد طوّرت الحطيبات استبانة تكونت من خمس وخمسين فقرة موزّعة على أربعة أبعاد، هي: مشكلات تتعلق بالطالب من حيث المهارات اللغوية، ومشكلات تتعلق بالمدرس، ومشكلات تتعلق بالمواد التعليمية، ومشكلات تتعلق بالجامعة التي يَدْرُسُ فيها الطّلبة.

وأظهرت نتائج الباحث وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسطات هذه الأبعاد وكان ترتيب هذه الأبعاد حسب أعلى متوسطات الصعوبة، كالآتي: المشكلات التي تتعلق بالمواد التعليمية، ثم المشكلات التي تتعلق بالطالب من حيث المهارات اللغوية، ثمّ المشكلات التي تتعلق بالمدرس، ثم المشكلات التي تتعلق بالجامعة التي يدرس فيها الطّلبة.

أمّا دراسة العناتي (1997) فحاولت بحث تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقيّة، وهدفت بالتحديد إلى عقد دراسة تقابليّة بين اللغتين العربية والإنجليزية على المستوى الصوتي: الصوامت والصوائت والنّبر. فضلاً عن تحليل عام للأخطاء الكتابيّة التي يقع فيها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية. ودرس العناتي ظاهرة

الفصحى والعامية دراسة نظرية بحتة، وقام بمراجعة أهم طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق المدرسة اللسانية الحديثة.

وقد استند العناتي في دراسته إلى المنهج الوصفي التفسيري الاستنباطي الذي يقوم على وصف الظاهرة اللغوية وتعليل أسباب حدوثها. أمّا عيّنة الدّراسة فكانت عيّنة عشوائية من الطلبة الأجانب في مركزي اللغات في الجامعة الأردنية وجامعة آل البيت. وقد روعي في اختيارها أن تكون شاملة لمختلف مستويات الطّلبة (المبتدئ والمتوسط والمتقدم). ولعل أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها أن معظم أخطاء متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها تعود إلى النقل السلبي من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، وبشكل خاص حين تتعلق ببنى وأنماط جمليّة تحوي مظاهر نحوية تركيبيّة تنفرد بها العربية دون اللغات الأخرى، فضلاً عن أسباب أخرى كثيرة شخصية تعود للطالب نفسه، وبيئية تعود لمكان الدراسة إلخ.

ثانياً: الدراسات التي تناولت بناء الجملة للناطقين بالعربية وبغيرها في ضوء النظرية اللسانية الحديثة:

أجرى رضوان (1981) دراسة هدفت إلى استقصاء بناء الجملة الفعلية في ضوء علم اللغة المعاصر (اللسانيات)، وإلى فهم بناء الجملة الفعلية في ضوء اللسانيات الحديثة حيث الجملة الفعلية – في رأي الباحث– هي نواة الدراسة اللغوية للجملة العربيّة، فقد تناول الباحث أبنية الجملة الفعلية الرئيسة: الجملة والكلام، وتقسيمات الجملة العربية إلى اسمية وفعلية وشرطية وظرفية أو كبرى وصغرى، والفعل ودلالاته الزمنية، والفاعل والمبتدأ: المؤتلف والمختلف، والمفعول به: موقعه وتقديمه وتأخيره.

وقد تكونت عينة الدّراسة من القرآن الكريم وكتاب سيبويه وبعض الكتب النحوية القديمة الأخرى، بالمقارنة بما ورد في كتب اللسانيات الحديثة، علماً بأنّ هذه الدراسة كانت دراسة نظرية لم تطبق على عينات من الطلبة لدى دراستهم اللغة العربية سواء للناطقين بها أم بغيرها. وقد توصلت الدراسة إلى أنّ اللسانيات الحديثة تسهم في فهم أعمق للجملة العربية وقضاياها البنائية، ووظائفها اللغوية، كما أنها أسهمت بشكل واضح في فهم ما كان قد استغلق أو موضع خلاف.

وهدفت دراسة منصور (1989) إلى تحليل التراكيب اللغوية الشائعة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهدفت أيضاً إلى اكتشاف درجة شيوع التراكيب اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، التي تنتظم ضمن برامج تعليمية موجّة للطلبة الجامعيين من الجنسيات المختلفة، وقد حاولت الدراسة تبيان الأبنية الصرفية والتراكيب اللغوية التي بنيت عليها الكتب التعليمية في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كما حاولت توضيح أنماط الجمل اللغوية التي بنيت عليها الكتب التعليمية في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والقدر المشترك بين هذه الكتب من التراكيب اللغوية.

وتألفت عينة الدراسة من أربعة كتب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تمثل ثلاثة معاهد متخصصة في الوطن العربي، ومنهج رابع صدر في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد قام الباحث بتحديد البنى الصرفية والتراكيب النحوية وأنماط الجمل كما جاءت في كتب التراث، وقام بتحليل النصوص وإحصاء التراكيب التي تضمنتها، واستخدم الجداول والأشكال البيانية لاختصار البيانات.

وقد أظهرت النتائج في مجال التراكيب اللغوية أنّ المجرورات أكثرها شيوعاً، وتليها المرفوعات فالمنصوبات. وأمّا من حيث أنماط الجمل فقد وجد أنّ الجملة الاسمية أكثر شيوعاً

من الجملة الفعلية، والجملة الصغرى أكثر شيوعاً من الجملة الكبرى، والجمل التي لا محل لها من الإعراب أكثر شيوعاً من الجمل التي لها محل من الإعراب. وقد تبيّن للباحث بأنّ الكتب مجتمعة اشتركت في تقديم سبعين تركيباً لغوياً.

وهدفت دراسة عكاشة (2001) إلى توصيف جديد لنحو العربيّة في مقتضى تعليمها للناطقين بغيرها، حيث تناول بعض المركبات اللغوية والتراكيب اللغوية وكيفية تقديمها للناطقين بغيرها، وحاولت تأسيس نظر جديد في التعامل مع قوانين العربية وسننها، يقوم على الأخذ بالحسبان – عند تقعيد التراكيب اللغوية– نوع المتعلم إنْ كان ناطقاً بالعربية أو بغيرها، ونوع الخطأ اللغوي الذي يجترحه.

وحاولت الدراسة لفت أنظار الدارسين إلى أنّ النحو الذي يتطلع إلى عكاشة لمتعلمي اللغة العربية، لا بدّ أن يكون نحوين، لا نحواً واحداً. نحو خاصّ بالمتعلمين من الناطقين بغير العربيّة، ونحو خاص بالنّاطقين بالعربيّة، ويقع بينها جزء ثالث أطلق عليها النّحو المشترك. وينبغي تقديم هذا النّحو بأنماطه المتعددة بكيفيّة تراعى فيها المشكلات اللغوية لدى كلّ منهم.

وقد اعتمدت الدراسة على مبادئ النظرية اللسانية الحديثة بشقيها النظري والتطبيقي، كما استفاد في جوانب أخرى من دراسته من المنهج الوصفي خاصة لدى توصيفه كيفية بناء المركبات اللغوية التي عمد إلى دراستها. زيادة على ذلك استعان عكاشة في مواطن أخرى محدّدة بالمنهج التاريخي.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج المفيدة في كيفيّة تقديم بعض المركبات اللغوية التي يندرج بعضها تحت مجال المستوى التركيبي للجملة العربية وبعضها الآخر في باب بنية الكلمة في اللغة العربيّة.

التعقيب على الدّراسات السّابقة:

تبين للباحث بعد استعراض الدراسات السابقة التي تم تناولها في هذه الدراسة أنها قد اهتمت بالدرسات اللغوية البحتة، وتطرقت لقضايا تحليل الأخطاء الكتابية للناطقين بغير العربية، وتعليم النحو العربي، وجدل الفصحى والعامية، وبناء الجملة في بعض الدواوين الشعرية والسور القرآنية للناطقين العرب؛ وتبين أيضاً قلّة الدّراسات التي كتبت حول مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام، وقلتها في مجال تعليم الجملة العربية التي تعد البنية الأساسية لتعلم اللغة العربية بشكل خاص، فضلاً عن افتقار المكتبة العربية للدراسات التي تستند في منهجيتها إلى النظريات اللغوية الحديثة كالنظرية اللسانية وبحث إمكانية توظيفها في مجال تعليم اللغة العربية وتعلّمها؛ لذلك يمكن القول إنّ دراسة الباحث تتماز بتفرّدها وجدتّها في طرق هذا الموضوع على المستويين النظري والتطبيقي، وعليه يتوقع الباحث أن تختلف دراسته عن الدراسات السابقة بما يأتي:

- ما زالت اللغة العربية تحتاج لمزيد من البحث والدراسة حول توظيف المناهج التطبيقية وتوظيفها في العملية التربوية للارتقاء بها وتسهيل اكتسابها للناطقين بها وبغيرها على حدّ سواء، وتأتي هذه الدراسة لتضيف لبنة في هذا المضمار.
- إنّ مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – على وجه الخصوص– ما زال يعاني من ندرة الدراسات حوله، لذلك فهو في حاجة ملحة لمزيد من الدراسات النوعية والكمية على حدّ سواء.
- إنّ دراسة الباحث من الدراسات القليلة التي بحثت في موضوع بناء الجملة العربيّة وتعليمها للناطقين بغير العربيّة، فضلاً عن كونها الدراسة الأولى التي حاولت تحديد صعوبات بناء الجملة للناطقين بغير العربية ودراسة كيفية التغلب عليها في ضوء النظرية اللسانية.

- إنّ هذه الدراسة طبقت في قطاعين متوازيين: حكومي وخاص، لمحاولة رصد الواقع اللغوي كما يحدث بالضبط.
- الإفادة من العلوم اللغوية الحديثة (النظرية اللسانية) وتطبيقها على اللغة العربية، لما له من خدمة للغة نفسها ولمتعلميها.

ويخلص الباحث إلىّ أنّ دراسته جمعت متغيرات لم يجدها الباحث في الدراسات السابقة مجتمعة، وهي: **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، و**قضايا بناء الجملة وتقديمها للنّاطقين بغيرها، في ضوء النظرية اللسانية الحديثة.**

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف صعوبات بناء الجملة العربيّة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتأتي هذه الدراسة في إطار الدراسات النوعية التي تستند في منهجيتها إلى البحث النوعي التفاعلي المتمثلة في: الملاحظة المشاركة، والمقابلة المعمّقة، وتحليل الوثائق؛ للتوصّل إلى نتائج تعكس أبرز صعوبات تعلم الجملة العربية والخروج بأهم التصورات والمقترحات التي تساعد في التغلب على تلك المشكلات والصعوبات في ظل التوجهات الحديثة للنظرية اللسانية. وتضمن هذا الفصل عرضاً ملخصاً لاختيار موقعي الدّراسة، وتحديد دور الباحث، وتحديد مراحل البحث، وخطة جمع البيانات ومنهجيتها وطرق تسجيلها، والتحقق من صدق البحث النوعي وموضوعيته. علماً بأنّ الباحث استخدم البحث الكمي لتدعيم إجابة الباحث النوعية في السؤال الثاني من الدّراسة.

اختيار موقع الدّراسة:

قام الباحث باختيار مركز اللغات بالجامعة الأردنية بوصفه عينة مقصودة ممثلة للجامعات الحكومية، ومركز اللغات بجامعة الزرقاء الخاصة بوصفه عينة مقصودة ممثلة للجامعات الخاصة، وقد تم هذا الاختيار لأكثر من سبب لعل أبرزها معرفة الباحث بهذين المكانين جيداً حيث عمل فيهما في الماضي القريب، ولسهولة تطبيق إجراءات الدراسة فيهما أيضاً، وكانا على النحو التالي:

الموقع الأوّل: مركز اللغات في الجامعة الأردنيّة

يقع مركز اللغات في الجامعة الأردنيّة على ربوة عالية تطل على معظم بنايات الجامعة ومرافقها، وهو بناء حديث، ذو طراز جميل وخلاّب، حيث يتكون من مبنى خاص ذي ثلاث طبقات، الطابق الأول يتكون من مخازن ومختبرات وبعض المكاتب الإدارية، أمّا الطابق الثاني فهو مخصص للقاعات التدريسية والمختبرات أيضاً، حيث يوجد فيه ثلاثة مختبرات حديثة، وتسع قاعات تدريسية كبيرة الحجم، أمّا الطابق الثالث، فتحتل الإدارة جزءه الأكبر وفيه أيضاً بعض القاعات التدريسيّة. ويتمع المركز بمساحات فارغة كبيرة وحدائق خضراء واسعة يقضي فيها الطلبة بعض أوقاتهم برفقة أصدقائهم العرب ومدرسيهم.

بلغ عدد الطلبة متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في هذا الفصل الدراسي الثاني مئتين وخمسين طالباً يمثلون أكثر من عشرين بلداً، يتوزعون على ستة مستويات، كل مستويين يمثلان مستوى واحداً، المبتدئ والمتوسط والمتقدم.

وبلغ عدد المحاضرين والمدرسين في شعبة اللغة العربية للناطقين بغيرها عشرين مدرساً لجميع الشعب والمستويات أقلهم يحمل البكالوريوس وأعلاهم يحمل الدكتوراه برتبة أستاذ مشارك.

الموقع الثّاني: مركز اللغة العربية لغير الناطقن بها

يقع مركز اللغة العربية لغير الناطقن بها في جامعة الزرقاء الخاصة بجوار المكتبة الرئيسية وقريب من البوابة الرئيسية أيضاً، تقع إدارة المركز في مبنى قاعات الدراسة في مبنى آخر، حيث إنّ المبنى الذي تقع فيه الإدارة للإدارة فقط، لذلك ارتأت إدارة المركز أن تضع القاعات الدراسيّة مع أشقائهم العرب الذين يدرسون في جامعة الزرقاء الخاصة، بهدف تحقيق

الاختلاط والتواصل مع العرب. ويتكون المبنى الذي تقع فيه الفصول من مبنى خاص بالفصول الدراسية، لم يصل الباحث لعددها الفعلي لكثرتها. وبلغ عدد الطلبة متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في هذا الفصل الدراسي الثاني سبعة وثلاثين طالباً يمثلون خمسة عشر بلداً، يتوزعــون على ثلاثة مستويات، المبتدئ والمتوسط والمتقدم. وبلغ عدد المحاضرين والمدرسين في شــعبة اللغة العربية للناطقين بغيرها أربعة مدرسين لجميع الشعب والمستويات أقلهم يحمل البكالوريوس وأعلاهم أستاذ مساعد. ويتمتع المركز بمساحات فارغة كبيرة وخضراء واسعة يقــضي فيهــا الطلبة بعض أوقاتهم برفقة أصدقائهم العرب ومدرسيهم.

المشاركون في تطبيق الدّراسة:

شارك في هذه الدراسة ثلاثة معلمين من مركز اللغات في الجامعة الأردنية، وثلاثة معلمين من مركز اللغة العربية لغير الناطقن بها في جامعة الزرقاء الخاصة. زيادة على مجموعة من الطلبة الناطقين بغير العربية المسجلين في تلك المستويات الدراسة التي تم مشاهدتها وملاحظتها، حيث تنوعت خلفياتهم البيئية والتربوية واللغوية والأكاديمية، كما سيبين الباحث لاحقاً.

المعلم الأول في الموقع الأوّل:

تحمل درجة الدكتوراه من الجامعة الأمريكية في القاهرة، وخبرتها في التدريس بلغــت عشر سنوات، لها أبحاث ومشاركات دولية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، زيادة على مشاركتها في تأليف كتب خاصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها في موقع عملها.

المعلم الثاني في الموقع الأوّل:

تحمل الدكتوراه في اللغة العربية من الجامعة الأردنية، ولها أربع سنوات خبرة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، شاركت في تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في موقـــع تدريسها، ومشاركات على المستوى الدّولي.

المعلم الثّالث في الموقع الأوّل:

يحمل الماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وخبرته في هذا المجال عــشر سنوات، شارك في تأليف كتب تعليم العربية في موقع عمله بالإضـــافة إلـــى مـــشاركته فـــي المؤتمرات الدّولية حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المعلم الأول في الموقع الثاني:

يحمل الماجستير في اللغة العربية وآدابها، وخبرته في هذه المجال اثنتا عــشرة ســـنة، وشارك في العديد من الدورات حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المعلم الثاني في الموقع الثاني:

يحمل الماجستير في اللغة العربية وآدابها، ويدرس العربية للناطقين بغيرها منذ ســـنة، شارك في بعض الندوات والورشات حول تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المعلم الثالث في الموقع الثاني:

تحمل البكالوريوس في اللغة العربية وآدابها، وتدرس العربية للنـــاطقين بغيرهـــا منـــذ سنتين، شاركت في أكثر من دورة حول تعليم العربية للناطقين بغيرها.

الطلبة في الموقع الأوّل:

المستوى المبتدئ: كان طلبة المستوى المبتدئ في الموقع الأول 24 طالباً، من عـشرة بلـدان مختلفة، غربية كأمريكا وبريطانيا، وكندا، وأستراليا، وفرنسا وأسيوية كتركيا وماليزيا واندونيسا وبعض هؤلاء من أصول عربيّة.

المستوى المتوسط: تكوّن من ستة وعشرين طالباً يتوزعون على اثني عـشر بلـداً، أمريكيـاً وأوروبياً وأفريقياً وأسيوياً وأسترالياً.

المستوى المتقدم: وكان فيه عشرون طالباً، من أمريكا وتركيا وكندا وأستراليا.

الطلبة في الموقع الثّاني:

المستوى المبتدئ: كان طلبة المستوى المبتدئ في الموقع الثاني ثلاثة وعشرين طالباً، من ستّة بلدان مختلفة، هي: تركيا والبوسنة والهرسك، وأمريكا وأستراليا وجنوب أفريقيـا، والشيـشان والصين.

المستوى المتوسط: تكوّن من عشرة طلاب يتوزعون على خمسة بلدان، أمريكياً، وأمريكياً مـن أصول عربية، وجنوب أفريقياً ، وبوسنياً، وتركياً.

المستوى المتقدم: وكان فيه أربعة طلاب فقط، من تركيا وجنوب أفريقيا والبوسنة، والشيشان.

الجدول (1)

جدول المشاركين في الدراسة

مركز اللغات	عدد المعلمين الكلي	المعلمون الذين تمّ اختيارهم	عدد الطلبة الكلي	ما تم اختياره من الطلبة
الجامعة الأردنية	20	3	250	24 مبتدئ 26 متوسط 20 متقدم
الزرقاء الخاصة	4	3	37	23 مبتدئ 10 متوسط 4 متقدم

دور الباحث:

للباحث النوعي أدوار متعددة، منها: الملاحظ، والمشارك، والمشارك الملاحظ، والملاحظ الدّاخلي، والمقابل إلخ. وقام الباحث في هذه الدراسة بأكثر من دور حسب ما تقتضيه مصلحة الدراسة، فمثلاً قام بدور الملاحظ المشارك داخل غرفة الصف أحياناً، وفي أيّ مكان تجري فيه العملية التعليمية، كالمختبرات اللغوية والمكتبات وغيرها، وذلك من أجل فهم الظاهرة المتعلقة بتحديد صعوبات بناء الجملة وتعميقها. ودوّن الباحث الملاحظات الميدانية في النموذج الخاص الذي أعدّ لهذا الغرض، وهو ملائم ومتناغم مع المواقف الصفية والأنشطة الدراسية

والمحتوى التعليمي، وقام الباحث بجمع المعلومات من الوثائق الرسمية ومن مصادرها الأصلية، كالامتحانات التي وضعها الأساتذة لاختبار تقدم الطّلبة وتعلمهم، وواجبات الطلبة اليومية.

واعتمد الباحث على المنهج الاستقرائي بوصفه يصف ما هو كائن، ويتضمن وصف الظروف القائمة، وتسجيلها وتحليلها وتفسيرها. ويشتمل على نوع من المقارنة أو التباين ومحاولات لاكتشاف علاقات بين المتغيرات الموجودة التي لم يتدخل شيء في ترتيبها.

واعتمد الباحث على الملاحظات المكتوبة في أثناء جمع البيانات، وقام الباحث بدور أساسي في جمع البيانات من مصادرها الأصلية، خاصة في أثناء الإقامة المطولة في الميدان إضافة لأدواره الفرعية من استماع جيد ومرونة لغوية مع المشاركين، وإغناء للعلاقات الاجتماعية والانتقال من الدور المناسب لشخصية ما إلى دور يناسب شخصية أخرى.

منهجيّة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية منهجية البحث النوعي، التي تستند إلى الملاحظة الصفيّة الميدانية والمقابلة وتحليل الوثائق، بطريقة التحليل الاستقرائي. ومنهج البحث الكمي لأغراض تدعيم إجابة عن السؤال الثاني كميّاً.

أدوات جمع البيانات:

مع تزايد الاهتمام الواضح في الإقبال على تعلم اللغة العربية وتعليمها فى شتّى أنحاء العالم وبالرّغم إخلاص الجهود التي تبذل لتطوير أساليب تدريسها إلا أنّ الشكوى ما زالت مستمرة من ضعف الخريجين في أقسام تعليم هذه اللغة ومعاهدها. ومن هنا بدأت تظهر هنا

وهناك دراسات تحليلية تقويمية تستهدف تعرف الصعوبات التي تواجه الطلبة في معاهد تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية. ومن الأساليب التي تستخدم للتعرف إلى الصعوبات استطلاع أرائهم ومنها الملاحظة، واِستطلاع أراء المعلمين ومنها التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء والاختبارات الموضوعية وغيرها (طعيمة، 2004).

ولكل أسلوب من هذه الأساليب إيجابياته وسلبياته، فاستطلاع آراء المعلمين لا تعكس بالضرورة الصعوبات التي يواجهها الطّلبة، كما أنّ الاستبانة قد لا تحصي كل الأخطاء فمرجعها مقدّم البحث أو الرسالة، كما أنّ الملاحظة على الرغم من كونها الأفضل والأحسن في هكذا حالة فإنها قد تقصّر في كشف الصورة من جميع جوانبها، لذلك رأى الباحث أن يتم تعضيد دراسته التي تستند إلى مفهوم الملاحظة الصفية اليومية طويلة الأمد فضلاً بالمقابلة سواء للمعلمين المتمرسين في هذا المجال أم الطلبة الذين ما زالوا على مقاعد الدراسة، وبعضهم ممن أنهوا البرامج الأساسية في معاهد تعلم اللغة العربية.

إذن جمعت البيانات في هذه الدراسة عبر سياقاتها الطبيعيّة، فللحصول على البيانات النوعية حاول الباحث الإجابة عن أسئلة الدراسة باعتماده على الوسائل الآتية:

1- الملاحظة الميدانية:

قام الباحث بملاحظة الطلبة الناطقين بغير العربية، الدّارسين لها في داخل صفوفهم ميدانياً، في أوقات مختلفة من الفصل الدراسي الثاني لعام2008م، وفي مواقف مختلفة ذلك لأن فهم الظاهرة اللغوية وتعميقها يتطلب إعطاء بيانات ومعلومات عن هذه الظاهرة في أثناء الممارسة الفعلية لها أو التجربة العملية ومتابعتها. علماُ بأنّ الباحث قام بتصوير وتسجيل بعض

عمليات تعلّم هؤلاء الطلبة من أجل نتائج أكثر دقة وموضوعية، ويعد هذا الأسلوب مصدراً غنياً للبيانات، زيادة على أدائه غرضين: دعم الصّدق الوصفي عند وصف الظّاهرة، ويوفر فرصاً للمراجعة والتأمل للباحث. ولأغراض هذه الدّراسة صمم الباحث نموذجاً لتشخيص الصعوبات التي تواجه متعلمي العربية من النّاطقين بغيرها، وذلك بالرّجوع إلى المصادر والمراجع والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بالبحث النوعي وتشخيص الصعوبات(ذنيبات، 2007)، كما في النّموذج الآتي:

الجدول (2)

نموذج الملاحظة الصفيّة الذي اتّبعه الباحث

رمز المركز	رمز المحاضر	المستوى	رقم النموذج	التاريخ

المحتوى اللغوي	التوقيت	تحركات المعلم	استجابات الطلبة	المسألة اللغوية وتصنيفها	صعوبات تدريسها	ملاحظات

علماً بأنّ الباحث قد وضع نموذجاً في ملاحق الرسالة، وهو النموذج رقم (5). والجدول التّالي يبين عدد الملاحظات الصفية والدروس والمدة الزمنية عند كلّ معلم:

الجدول (3)

جدول الملاحظات الصفيّة

الجامعة	المستوى	عدد المحاضرات
الأردنية	المبتدئ	15
	المتوسط	13
	المتقدم	10
الزّرقاء الخاصة	المبتدئ	8
	المتوسط	10
	المتقدم	7

والملاحظة من أكثر الأدوات شيوعاً في البحث النوعي، وفي هذه الدراسة ركزت الملاحظة الصفيّة على الصعوبات التي تواجه الطلبة الناطقين بغير العربية في تعلم الجملة العربية وإنتاجها، حيث حاول الباحث استخلاص الصعوبات التي ظهرت بشكل مباشر عبر تصريح الطلبة والمعلمين أحياناً بصعوبتها، وأحياناً أخرى بشكل غير مباشر، حين كان يستصعب الدارسون من مسألة، ويقضون في فهمها وقتاً أطول من اللازم ويخطئون في إنتاجها.

وللوصول إلى الصعوبات التي تواجه الدّارسين من النّاطقين بغير العربية في تعلم الجملة العربية قام الباحث بما يلي:

- مشاهدة الدّروس الصفية – المحددة للدراسة – كاملة من أولها إلى أخرها حتى لا يفقد الباحث السياق التي ترد فيه الصعوبات، وتدوين الملاحظات بكل أمانة، وبلغة المعلم والطّالب بالعربية، إلاّ في الأحايين التي كانوا يتحدثون فيها بالإنجليزية كتب الباحث بعضها بالعربية وبعضها الآخر بالإنجليزية حسب قدرة الباحث وإمكانيّاته في اللغة الإنجليزية.

– في بعض الأحيان استطاع الباحث التعرف فيها إلى أسماء الطلبة المتحدثين، عندها كنت أثبت أسماءهم في متن الرسالة، ولما كنت أجهل اسم المتحدث كنت أشير إليه ب ط (1) أو (2) إلخ.

– كان الباحث يعود إلى الملاحظات أو التسجيلات التي يقوم بها في الفصول من أجل التوصل إلى الصعوبات التي توجه الناطقين بغير العربية.

– كان الباحث يعرض ما توصل إليه من صعوبات على المعلمين المشاركين لغرض قراءتها وإبداء الرأي فيها، كما عرضها الباحث على عدد من العاملين في الميدان نفسه، وزميل آخر يحضّر للدكتوراة في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في جامعة عمان العربية، وأخذ الباحث بعين الاعتبار ملاحظات هؤلاء المعلمين المشاركين والزملاء.

2– تحليل الوثائق:

لكي يحصل الباحث على المزيد من البيانات المتكاملة والمترابطة المتعلقة بأسئلة الدراسة وأهدافها، قام الباحث بتحليل الوثائق والسجلات المتعلقة في هذه الدراسة (تدريبات المعلمين وأوراق عملهم وامتحاناتهم للطلبة، وكراسات تحضيرهم، واستجابات الطلبة وكتاباتهم) من أجل الوصول لأفضل النتائج حول الصعوبات التي يعاني منها متعلمو العربية الناطقون بغير العربية.

وجرى ذلك في الفصل الدراسي الثاني 2008/2007، وكان الباحث يطّلع على الواجبات التي يكتبها الطلبة، والامتحانات التي يتقدمون إليها، فضلاً عن التشاور مع المعلم المشارك في تكليف الطلبة ببعض الواجبات من أجل التأكد من بعض الصعوبات. وعرض الباحث نماذج منها في ملاحق الدّراسة رقم (7).

3– المقابلة:

تعدّ المقابلات من الاستراتيجيات الفَعّالة في جمع البيانات لا سيّما إذا ترافقت مع الملاحظة الميدانية وتحليل الوثائق واستخدام الاستبانة، والمقابلة هي جمع معلومات من جماعة من الناس لتكون ممثلة للمجموعة كاملة من خلال حوار أو محادثة. وقد تكون المقابلة مقنّنة أو شبه مقنّنة أو غير مقننة. وتساعد المقابلة الباحث في فهم المشارك وما يقصد مشاهدته، وتضم المقابلة عدداً من الأسئلة الرئيسة المطروحة يليها عدد من الأسئلة الفرعية، بهدف الوقوف على المعنى غير الواضح للمقابَل. وقد تكون أسئلة المقابلة مسبّقة أو مسيّقة (في سياق قصة أو حادثة أو حالة استقصائية) إلخ. وقد استخدم الباحث المقابلات المسيّقة بهدف الحصول على معلومات معمّقة، والمقابلات شبه المبنيّة (semi-structure) التي تمت بناءً على قرارات طارئة. وقد جرت المقابلات لكلا الطرفين المعلمين والطلبة للتحقق من محتوى الاستبانتين والصعوبات التي توصل إليها الباحث عبر الملاحظة والتحليل الوثائق.

وجرت مقابلة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلا المركزين كلاً على حدّة، للحصول على البيانات التي لا يمكن الحصول عليها عن طريق الملاحظة، أو تعزيز ما توصل إليه الباحث عبر الملاحظة، وقد جرت المقابلات في أماكن عملهم، وفي مكاتبهم.

الجدول (4)

تواريخ مقابلات المعلمين في موقعي الدّراسة

المركز/ الجامعة	المعلم	المقابلة الأولى/شهر	المقابلة الثانية/شهر	المقابلة الثالثة/شهر
مركز اللغات بالجامعة الأردنية	1	2	3	4
	2	2	3	4
	3	2	3	4
مركز اللغة العربية لغير الناطقن بها بجامعة الزرقاء الخاصة	4	2	3	4
	5	2	3	4
	6	2	3	4

وتمت مقابلة مجموعة من متعلمي اللغة العربية من الطلاب والطالبات يمثلون بلاداً مختلفة وجنسيات متعددة، حول الصعوبات الشخصية في فهم الجملة العربية وإنتاجها التي واجهوها في أثناء تعلّم اللغة العربيّة. وقد قابل الباحث طالبين من كلّ مستوى جرت ملاحظته. اي بمجموع 12 طالباً، كما قام الباحث بمقابلة طالب مرّ بالمراحل الدراسية الثلاث كان قد انتهى من دراسته قريباً. والجدول التالي يبين مقابلات الطلبة ومواقعها:

الجدول (5)

تواريخ مقابلات الطلبة في موقعي الدّراسة

المركز/ الجامعة	الطالب	المستوى	وقت المقابلة/شهر
مركز اللغات بالجامعة الأردنية	أ/ب	المبتدئ	4/3
	ج/د	المتوسط	4/3
	ه/و	المتقدم	4/3
مركز اللغة العربية لغير الناطقن بها بجامعة الزرقاء الخاصة	ح/ط	المبتدئ	4/3
	ق/ل	المتوسط	4/3
	س/ع	المتقدم	4/3

4- الاستبانة

بعد الملاحظة الصفية وإجراء بعض المقابلات وملاحظة الصعوبات التي تواجه الطلبة الناطقين بغير العربية خلال الفصل الدراسي الثاني 2008/2007م أعدّ الباحث استبانة تتضمن

الصعوبات ودرجة تواترها وظهورها في المستويات اللغوية الثلاثة: المبتدئ والمتوسط، والمتقدم، وعرضها على ما مجموعه 107 طلبة من الدارسين في جميع المستويات وفق مقياس ليكرت الخماسي.

وقد تمثلت خطوات بناء تلك الاستبانة بما يلي:

- الاطلاع على الأدب السابق، والعودة إلى المصادر والمراجع المتعقلة ببناء الاستبانات وطرقها.

- بعد أن توصل الباحث إلى الصعوبات من خلال استراتيجية التثليث: الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق عرضها الباحث على المعلمين المشاركين في الدراسة، وعرضها أيضاً على بعض الطلبة عبر المقابلات التي أجراها الباحث مع الطلبة.

- عرض الباحث تلك الصعوبات على بعض المحكمين العاملين في هذا الميدان، وبعض الزملاء في قسم مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في جامعة عمان العربية والجامعة الأردنية.

- بعد ذلك، أخذ الباحث بملاحظات المحكمين، وصمم الاستبانة وعرضها على الطلبة من أجل إبداء الرأي في عدّ تلك الصعوبات التي توصل إليها الباحث صعوبات حقيقية تواجههم.

استخدام التسجيل:

تمّ تسجيل بعض الملاحظات الصفية خلال فترة المقابلة والملاحظة على أشرطة فيديو ليقوم الباحث بالرّجوع إليها وقت الحاجة، ولتكون مصدراً للتوثيق.

تحليل السجّلات والوثائق:

اشتملت السجلات التي رجع إليها الباحث للوصول إلى صعوبات بناء الجملة العربية ملاحظات ودفاتر تحضير الدّروس الخاص بمعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها التي وجدت لدى بعض المدرسين، بالإضافة إلى ملفات درجة تقدّم الطلبة في مستوياتهم المختلفة، وملاحظاتهم حول تقدمهم، وقام الباحث للوصول إلى الصعوبات بجمع البيانات من الوثائق التي تستخدمها المراكز، ومنها تحليل نموذجين من الامتحانات التي تقدم إليها الطلبة وبخاصة في مهارتي الكتابة والتحدّث، وأوراق عملهم الفصليّة في كل مستوى، ومتابعة نشاطين من الأنشطة التي يقومون بها المكتوبة والشفوية.

مراحل جمع البيانات:

تكوّنت عمليّة جمع البيانات من أربع مراحل:

المرحلة الأولى: وتتضمن التخطيط لجمع البيانات، وإجراء الترتيبات اللازمة، من أخذ موافقات ووضع مواعيد وترتيبات مسبقة، حيث بدأت في بداية الفصل الدراسي الأكاديمي الثاني من العام الجامعي 2008م، فقد زار الباحث موقعي الدراسة والتعرف إليهما، ومقابلة معلمي المستويات الخاضعة للملاحظة، حيث سجل ملاحظات عنهما (عدد المدرسين والطلبة وأماكن التدريس، وبعض المعلومات المتوفرة عن الطلبة)، وعن المستويات التي يدرسونها، وحدد الباحث بالتشاور مع المعلمين مواعيد الملاحظة والمقابلة (من حيث الأوقات والأماكن المناسبة) سواء لهم أم لبعض الطلبة، وذلك بعد إجراء تطوير النماذج والأدوات المناسبة لتسهيل عملية جمع البيانات وتفسيرها.

المرحلة الثانية: بدأت هذه المرحلة مع بداية جمع البيانات، فور الدّخول إلى موقع الدّراسة، وإجراء المقابلات غير الرسمية حول المستويات التي خضعت للملاحظة، وتحديد المعلمين الذين يدرسون المستويات التي تجري ملاحظتها والطلبة الذين تجري مقابلتهم.

المرحلة الثالثة: تضمنت هذه المرحلة جمع البيانات الأساسيّة (المحتوى التدريسي بما يتضمنه من صعوبات) وتحليلها وترميزها وتلخيصها ووصفها، واستغرقت هذه المرحلة ما يقارب من أربعة أشهر أي طيلة الفصل الدراسي الثاني من عام 2008 كاملاً، استمر فيها الباحث بجمع البيانات الأساسية من ملاحظات ومقابلات وتحليل وثائق، وكان الباحث يلخص البيانات ويرمزها باستخدام نماذج الترميز المرفقة، ووصف الأحداث الطارئة في الموقع، وكان الباحث يقوم بالرجوع إلى الميدان كلما اقتضت الحاجة إلى ذلك.

المرحلة الرّابعة: تمّ فيها استكمال البيانات، حيث انتهت هذه المرحلة مع نهاية الفصل الدراسي الذي جرت فيه عملية الملاحظة والمقابلة والتحليل، أيّ في الأسبوع الأخير من شهر أيّار 2008م.

الصّدق والموضوعية:

يركز البحث النوعي على الصدق الداخلي، وهو يشير إلى ما وصفه الباحث، ولعل أهم إجراء سلكه الباحث هو سرد الأحداث في سياقاتها الطبيعية، كما عمد الباحث إلى استخدام استراتيجية التثليث تعزيزاً للصدق، ويشير ذلك إلى مدى التوافق والانسجام بين طرائق جمع البيانات الثلاث، الملاحظة الصفية، والمقابلة المعمقة، والوثائق المحللة.

ولزيادة الصدق التفسيري في الدراسة حاول الباحث تحقيقه من خلال التواجد في الميدان لمدّة طويلة، حيث استطاع تسجيل الظواهر المهمة للأسئلة الأولية وأطرها المفاهيمية العريضة،

وملامح تفاعلاتها، علماً أن جمع البيانات كان يستمر حتى نهاية الموقف التدريسي أو الحدث التعليمي. كما سجل الباحث الملاحظات ضمن سياقاتها الطبيعية دون إصدار أحكام سريعة لكي يتمكن من الكشف عن العلائق والوشائج التي تحدث حوله، وقام بعدها بتدوين الملاحظات والبيانات أولاً بأوّل، ثم تعبّأ على شكل مختصرات ورموز مباشرة بعد مغادرة الموقع. وزاد الباحث من صدق البحث وموضوعيته من خلال:

- سرد الأحداث في سياقاتها الطبيعية، واستخدام السرد القصصي للأحداث والسلوكات والمواقف.
- تضمين نماذج من لغة المشاركين أنفسهم في الدراسة.
- مراجعة المعلمين والطلاب المشاركين في الدراسة للبيانات التي توصل إليها الباحث.
- استخدام أكثر من أداة لجمع البيانات.
- وصف الأحداث والمواقف التعليمية وصفاً دقيقاً، مستعيناً بالجدول رقم (2).

إجراءات الدّراسة:

كانت إجراءات تطبيق الدراسة كما يلي:

- بدأ تطبيق الدّراسة مع بداية الفصل الدّراسي الثاني من العام الجامعي 2008م.
- تم الحصول على الموافقات الرسمية من مركزي اللغات في الجامعة الأردنية والزرّقاء الخاصة شفوياً حيث تربط الباحث بالمسؤولين والعاملين والمعلمين والمعلمات فيهما علاقات زمالة وأخوية.

– تم عقد اجتماع مع المدرسين المشاركين في موقعي الدّراسة؛ لتعــريفهم بأهــداف الدّراســة ومنهجيتها وطرق جمع البيانات فيها، وللتعرف على الطلبة وخلفياتهم المعرفية واللغوية.

– قام الباحث بمشاهدة شعبتين من كل مستوى من مستويات الدّراسة الثلاثة في المركزين، وبناءً على رغبات المدرسين المشاركين في الدراسة تم تصوير بعض الــدروس فيمــا تــم تــسجيل الملاحظات على بعضها الآخر.

– بدأ الباحث بالدّخول إلى الصفوف وتصوير بعضها وملاحظة بعضها الآخر في بداية الفصل الدراسي الثّاني 2008/2007م بحسب المحاضرات المقــررة علــيهم حيــث كانــت تجــري محاضراتهم ما بين التاسعة صباحاً والواحدة ظهراً. وكان الدّخول إلى الشعب سهلاً لأنّ الباحث كان معروفاً لدى المعلمين وبعض الطلبة حيث كان قد درسهم في الماضي.

– تم اختيار اثني عشر طالباً وطالبة للحديث معهم حول الصعوبات التي توصل إليها الباحــث، وكان هؤلاء قد تطوعوا للحديث مع الباحث تطوعاً بواقع ستة طلاب من مركــز اللغــات فــي الجامعة الأردنية، وستة طلاب من جامعة الزّرقاء الخاصة، وبواقع طالبين من كل مستوى مــن المستويات الثلاثة، وقد جرت المقابلات باللغة الإنجليزية تخللها ما يستطيع الطّلبة التعبيــر بــه باللغة العربيّة. وقد استغرقت كل مقابلة ما بين ثلث ساعة إلى أربعين دقيقة تقريباً.

– قام الباحث بمقابلة ستة من المعلمين والمعلمات، ووقع اختيار الباحث على هؤلاء الذين كانوا يدرسون الشعب التي قام الباحث بملاحظتها لأكثر من سبب، من أهمها سهولة الوصول إلــيهم، والألفة التي تربطهم بالباحث، ولمعرفتهم بمنهجية الباحث وأهداف دراسته. وقد استغرقت مقابلة كل معلم من المعلمين ما بين نصف ساعة إلى ساعة ونصف تقريباً.

– قام الباحث بإعداد قائمة بالصعوبات التي توصل إليها من خلال استراتيجية التثليث: الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق، وقام بعد ذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص

في اللغة العربية ومناهج تدريسها للتأكد من سلامة بنائها، وقد أبدوا ملاحظاتهم حـول شـطب فقرتين والإبقاء على (18) ثماني عشرة فقرة بالنسبة لصعوبات المستوى المبتـدئ، أمّـا فـي المستويين المتوسط والمتقدم فبقيت كما هي دونما شطب، وتمت المعالجة الإحصائية على هـذه الفقرات. وبعد ذلك قام بعرض تلك الصعوبات التي ظهرت في المستوى المبتـدئ علـى (47) طالباً وطالبة من المستوى المبتدئ، منهم (24) في مركز اللغات بالجامعة الأردنية، و(23) في مركز اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الزرقاء الخاصة، وعرض صعوبات المـستوى المتوسط على (36) طالباً من طلبة المستوى المتوسط، منهم (26) في الأردنيـة، و(10) فـي الزرقاء الخاصة، وعرض صعوبات المستوى المتقدم على (24) طالباً وطالبة مـن المـستوى المتقدم، بينهم (20) في الأردنية، و(4) في الزرقاء الخاصة؛ من أجل استطلاع أرائهم في تلـك الصعوبات، ودرجة موافقتهم على اعتبارها صعوبات تواجههم في تعلم العربية.

الفَصْلُ الرّابع

تحليل البيانات والنّتائج

يَعْرِضُ هذا الفصل وصفاً وتحليلاً للبيانات النوعية التي تمّ جمعها، والنتائج التي توصّل إليها الباحث عبر الملاحظة الصفيّة والمقابلة الحيّة وتحليل وثائق الطلبة في موقعي الدّراسة، بالإضافة إلى تعزيز نتائج الدّراسة بوصفٍ لبعض النتائج الكمية من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة وعناصرها، وقد عرضت نتائج الدّراسة حسب أسئلتها كالآتي:

السؤال الأولً: ما الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في تعلم بناء الجملة العربية بحسب مستوياتهم الثلاث (المبتدئ والمتوسط والمتقدم)؟

نتائج الملاحظة الصفية والمقابلة وتحليل الوثائق لصعوبات المستوى المبتدئ:

أجاب الباحث عن السؤال الأول من خلال الملاحظة الصفية لست شعب من مستويات تعليم اللغة العربية الثلاثة، ومقابلة ستة مدرّسين واثني عشر طالباً وتحليل وثائق عشرين طالباً، وتوصل إلى أنّ صعوبات بناء الجملة العربية التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها في موقعي الدّراسة في المستوى المبتدئ، هي:

- **صعوبة تنوّع أشكال الجملة العربية.**

أظهرت نتائج الملاحظة الصفيّة بأنّ تنوع أشكال الجملة العربية تعدّ واحدة من الصعوبات التي يعاني منها متعلمو العربية من الناطقين بغيرها، فلدى شرح مدرس المستوى المبتدئ (1)

بعض التراكيب والجمل العربية، كثرت أسئلة الطلبة حول إمكانية البدء بها، فذكر المدرس "بأنه يمكن البدء بالفعل، أو الاسم، أو حرف الجر، أو الظرف، وذكر الأمثلة التّالية:

"الجوُّ جميلٌ.

ذهب الطالب إلى الجامعة.

في الجامعة طالب أمريكي". وقد أشكل الأمر على الطّلبة في هذا التنّوع، فــسأل أحــد الطّلبــة واسمه جون "ما الفــرق بــين these sentences and why they are different?" وقــد استرسل المدرس في إجابته، حيث ذكر "بأنّ الذي يأتي في الصدارة له أهمية أكبر". وقد تعمّقت هذه الصعوبة لدى قراءة الفصل للجملتين التاليتين اللتين وردتا في الكتاب:

أكل الولدُ تفاحة.

الولد أكل تفاحة.

وأضاف المدرس هنا، بأنّ هذا "التنوع في الترتيب يعود إلى خصائص اللغة العربية التــي تسمح بذلك". وعند مقابلة الباحث لبعض المدرسين العاملين في هذا الميدان، وعن مدى اعتبــار هذه المسألة صعوبة تواجه الناطقين بغير العربية أجاب م (4) خلال مقابلته "يختلف الشعور في صعوبة هذه القضية بين طالب وآخر، حسب اللغة التي يتكلمها، فإذا كانت لغة الطالب فعليّــة، فلا يشعر بصعوبتها، وإذا كانت لغته اسمية كالإنجليزية فقد تشكل له صعوبة تحتاج إلى عنايــة وتركيز في التعامل معها"، وقد أكّد هذا الكلام مقابلة الباحث للطالب (ب) حيث قال بالإنجليزية ما معناه بالعربية "في لغتي لا يمكن البدء بالفعل في أغلب الأحيان، فهذا اختلاف واضح بــين اللغتين، وقد شكل صعوبة لي خاصة في البداية". وذكــر ط (ح) this is so complicated.، وذكر ط (ط)، هدا (يعني هذا) سَعب كثير (يعني صعب كثيراً)، واعتبرت زَوي ذلك من : the characteristics of the Arabic language.

- **صعوبة تعريف الجملة وتنكيرها.**

لاحظ الباحث عبر ملاحظته الصفيّة المتتابعة استصعاب الطلبة لفهم بعض التراكيب اللغوية المعرّفة وبعضها الآخر غير المعرف (النكرة)، فكان تقديم م (3) للجمل:

في الفصل طالب جديد.

الطالب الجديد في الفصل.

هذا طالب و هذا هو الطّالب .

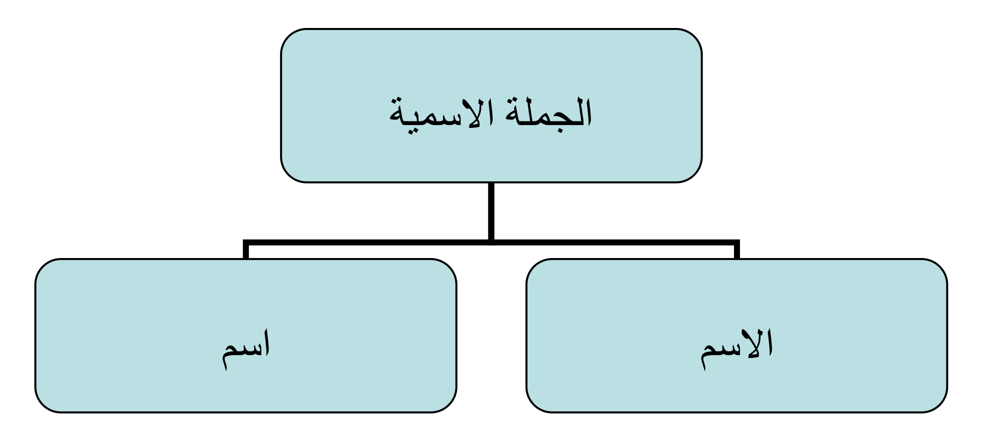
قد أشكل على الطالب في فهم مواقع ذكر التعريف ومواقع ذكر التنكير، خاصة بما يتصف به المبتدأ والخبر والصفة أيضاً، فقد ذكر م (4) حول محاولة فهم هذه المشكلة "إلى تميّز كل لغة بنظام بناء جملة، ضمن الكليات العالمية، ويتميز هذا البناء بخصائص بنيوية داخلية بين التعريف والتنكير، لذلك يعدّ تقديم تلك الأنماط التركيبية للجملة العربية مطلباً ضرورياً وأساسيّاً في المستويات الأولى" وعلل م(1) ذلك "من أجل اكتساب أنماط مكونات الجملة العربية، وذلك من خلال تقديمها وفق نظام المعادلات الريّاضيّة:

ج= (ال + اسم) + اسم = معرفة + نكرة

ج= (ال + اسم) + فعل + فاعل.

ج= (ال + اسم) + (أداة + اسم).

ج= (ال + اسم) = معرفة".



الشكل (16) تعريف الجملة وتنكيرها

وقد ذكر طالب أمريكي اسمه مايكل خلال مقابلتـــه " it seems to me that in order to understand the position and use of definiteness and indefiniteness it takes quite a long time and a lot of practice" وأضـــاف الطالـــب (أ) بـــأنّ هـــذا difference and difficulty is natural بين اللغات and we will be accustomed to it "، وذكر ط (ح): most noun words don't take (the) in English while they do in Arabic, it's really weird

- صعوبة تذكير الجملة وتأنيثها.

اتضح للباحث من خلال الملاحظة الصفية والمقابلة وتحليل الوثائق أنّ الطلبـــة يـــشكل عليهم تذكير الكلمات والجمل العربية وتأنيثها، خاصة أنّ وسائل التأنيث وطرقه متعـــددة، فـــي العربية، وقد تتعدد في الجملة الواحدة، ولعل أبرز صعوبة يواجهها الطلبة حـــسب م(4) "تعـــدد أنواع التأنيث كالتأنيث بالتاء المربوطة والتأنيث بالألف والهمزة، والألف المقصورة، فضلاً عن تأنيث سوابق ولواحق الجمع غير العاقل، كما في الجمل: القلم أحمر/ السيارة حمراء/ التفاحات حمراء/ سلمى هي البنت الكبرى". ولم يجد م (1) ذلك صعوبة كبيرة حيث ذكـــر بـــأنّ "اللغـــة العربية تتميز بمطابقتها بين التذكير والتأنيث، سواء على صعيد الجملة الاسمية أم الجملة الفعليّة" بينما رأى م(4) أنّ "اللغات الحية التي تميز بين الجنس في الأفعال والأسماء قليلة، ومن أبرزها

اللغة العربية". وقد ذكر ط (أ) وهو من الولايات المتحدة ومتخصص في اللسانيات، ما معناه بالعربية: تشير الدراسات التي أجريت مؤخراً إلى أنّ منبع تلك الصعوبة لا يكمن في نظام بناء الجملة العربية نفسها، بل في اختلافها عن لغة الدارسين الأم، حيث توصي الدراسات الأخيرة إلى ضرورة إبراز قضية المطابقة في الجنس بشكل واضح وجلي".وذكر م (6) إلى أنّ تقديم التذكير والتأنيث على النحو التالي، قد يسهل أمر تعلمها:

المدير مشغول.	المديرة مشغولة.
الموظف ماهر.	الموظفة ماهرة.
المديران مشغولان.	المديرتان مشغولتان.
الموظفان ماهران.	الموظفتان ماهرتان.
المديرون مشغولون.	المديرات مشغولات.
الموظفون ماهرون.	الموظفات ماهرات.

وهذا ما أقر به طالب (ط) حيث ذكر: this matter is quite tough but my teacher explained it in a way I felt made sense.، وأكدت هذه الصعوبة تخليلات الباحث لوثائق الطلبة سواء الواجبات أم الامتحانات.

- **صعوبة تنوع أخبار الجملة الاسمية.**

اختلفت أساليب معلمي اللغة العربية في التعاطي مع هذه القضيّة، فبعضهم ك م (1) قدّم أنواعها الخمسة، فذكر "الخبر المفرد، والخبر الجملة الاسمية والخبر الجملة الفعلية والخبر شبه الجملة (جار ومجرور) والخبر شبه جملة (ظرفية)" مما أدّى إلى اِستصعاب فهم هذه الأنواع الخمسة والفروق بينها ومتى يمكن استخدامها، بينما قام م(4) بتقديمها بشكل متدرج، وفي مقابلتي إياه ذكر: "بأنّه من الخطأ في تعليم العربية للناطقين بغيرها أن نقدم أخبار الجملة الاسمية

في آنٍ واحد، بل يجب التدرج في تقديمها، كأن نقدم الخبر المفرد أولاً، ثمّ الخبر جملة فعلية ثانياً وهكذا". وذهب ط (4) إلى ذلك حيث قال: I feel that this difficulty exists in the way it was presented to us not in its structure itself وأضاف ط (ب) بالإنجليزية ما معناه بالعربية: مدرسي السنة الماضية قدم 4 أنواع من أخبار الجملة الاسمية في ساعة واحدة، وأظنّ أنّ هذا فيه صعوبة كبيرة". ويرى م(1) أنّ تقديمها على الشكل الكلي التالي يجب أن يكون في النهاية، من خلال الرّسم التالي:

<table dir="rtl">
<tr><td rowspan="5">المدير</td><td>مشغول.</td></tr>
<tr><td>يقرأ كتاباً.</td></tr>
<tr><td>مكتبه كبير.</td></tr>
<tr><td>أمام المكتب.</td></tr>
<tr><td>في المكتب.</td></tr>
</table>

الشكل (18)
أخبار الجملة الاسميّة

ثم يتم بعد ذلك تعزيز اكتساب قدرة الأداء على إنتاج مثل هذه الجمل. وهذا ما وافق عليه ط (ح) حيث: I consider it difficult because of the way it was presented in the book, I feel there were no strategies for presenting grammar topics in our book.

صعوبة الجملة الاستفهامية.

يؤكّد م (1) أنّ الاستفهام "يعدّ صعوبة من الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية في المستوى المبتدئ وقليلاً في المستوى المتوسط"، فقد ذكر في بداية درسه عنها، أنها "معنى

من المعاني يطلب به المتكلم من السامع أن يعلمه بما لم يكن معلوماً عنده من قبل" وأضاف م(2) "ويتم أسلوب الاستفهام بطرق منها ما هو بأداة مذكورة، ومنها ما هو بأداة غير مذكورة (وهذه تكون بنغمة صوتية وليست بأداة محذوفة)، وعرّج م (4) على أنّ "منها ما يتم الاستفهام فيها بطرق غير مباشرة، حيث يفهم فيها الاستفهام من السيّاق". ويقول ط (أ) ما معناه باللغة العربيّة: إنّ الأسلوب الذي يقدم فيه بعض المعلمين الاستفهام فيه صعوبة كبيرة، وأضاف ستيفن من أمريكا، وهو متوسط العمر: I think استفهام is really hard وقال محمد وهو طالب شيشاني: الاستفهام مشكلة كبير" وذكر ط (4) بلغة سريعة ما معناه بالعربية هناك تعريفات وشروحات كثيرة وقليل من الأمثلة، لكننا أظن نحتاج إلى أمثلة كثيرة وشروحات قليلة". ويذكَرُ بأنّ م (1) ذكر أدوات الاستفهام التالية في درس واحِد (أ، هل، ما، ماذا، من، أي، كم، بكم، كيف، أين، أنّى، متى، أيّان)، وقال: هذه الأدوات تحّول معنى الجملة إلى معنى الاستفهام، وهذا يكون عن الحدث أو عن المكان أو الزمان أو الحال أو الذات أو غير ذلك". ومما وجده الباحث في تحليل الوثائق استخدام بعض الأدوات في غير أماكنها، كقول أحد الطّلبة"ماذا اسمك".

- **صعوبة ترتيب مكونات الجملة (التقديم والتأخير).**

يغلب الاعتقاد على متعلمي العربية بأن التقديم والتأخير يعدّ صعوبة من صعوباتها، في ضوء فهمنا لثبات كثير من تراكيب لغاتهم على نمط واحد على الغالب، وهذا ما مال إليه ط (1) خلال الملاحظة حيث قال بلغة إنجليزية سريعة ما معناه بالعربية: من أصعب الأشياء التي واجهتها في تعلم العربية التقديم والتأخير، ولا أفهم لماذا هذه العناية والاهتمام الكبيرين كما ذكر مدرسنا". ولدى سؤال م(1) عن ذلك قال: "التقديم والتأخير أمر يراد به سرّاً من أسرار العربية، ووسيلة يقرب بها المعنى العميق والدلالة البعيدة" لكنّه قد "يشكل صعوبة على كثير من الطلاب الأوروبيين والأمريكيين والأجانب بشكل عام" وقالت ستيفاني I wish that Arabic I

كمــا ذكــر، sentence structure was not as changing as our prof. mentioned:

مدرسي:

تناول الولد الغداء.

الولد تناول الغداء.

تناول الغداء الولد.

الغداءَ، تناول الولد.

وذكر الطّالب ريتشارد الكندي "هازا صعب كتير للطلاب foreigners يدرس عربي".

- **صعوبة المركب الظرفي.**

اختلفت طرق المعلمين في التعامل مع هذه المسألة فبعضهم عالجهــا علــى المــستوى الصرفي، وآخرون على المستوى النحوي، ففي المستوى المبتدئ تحدّث م(1) عــن ظــروف الزمان والمكان ودلاتها ومواقع ظهورها، وقد أكثر من الحديث عنها، وضرب أمثلــة عليهــا مختلفة متعددة، دون سردها في سياقات أو فئات أو مجموعات، فقال:

ذهب الطالب إلى المركز صباحاً.

ذهب الطالب إلى المركز في الصباح.

أمام الطلاب معلم" ويرى م (4) أنّ هذا الموضوع ليس صعباً إلى درجة كبيرة، بل يحتاج إلــى انتباه وتركيز وتدريب في تعلمه" فمع تقديم كثير من الأمثلة عليه والتفريق بين الظرف الزماني والظرف المكاني، يستيطع الطالب الأجنبي التغلب عليه.

أمّا بالنسبة للطلبة فيرى الطالب جيرمي الأمريكي أنّ هذا الموضوع "ليس صعب وليس سهل" وأضافت نوفا باما معناه بالعربية: هذه المسألة مثل أي شي جديد يحتاج إلى تركيــز فــي تعلمه لكنه أوسع مما في لغتي. بينما يــرى ط (ب) this is a hard topic because there

are so many ways to use it and there are a lot of things that change when we use it". وأخيراً ذكر م (1) لتبرير صعوبة هذه القضية باختلاف "النحاة في تحديد موقع الجملة الظرفيّة، فبعض النحاة القدماء عَدّوها من ضمن أنواع الجملة العربية: الاسمية والفعلية وآخرين عدّوها نوعاً ثالثاً من أنواع الجمل العربية ، متعلقين في ذلك بمعيار الصدارة والأصليّة".

- **صعوبة المركّب الفعلي.**

ركّز كثير من الطلبة في فصولهم على صعوبة تنوع الفعل بين الماضي والمضارع والأمر والمستقبل، وكيفية استخدامه، على الرّغم من ورود هذه التفصيلات في معظم لغات العالم، فقد ذكر م(4) بأنّ هذه الصعوبة تتركز بالنسبة للدّارسين "في بنية الفعل في المركب الفعلي"، وتوضيحاً لهذه المسألة سألنا م (1) عن هذا، فذكر بأنّ هذه "صعوبة صرفية صوتية ينبغي تناولها على مستوى الكلمة الواحدة وليس على مستوى الجملة". ومن الأمثلة التي ذكرها م (4) على الصعوبة التي شعرها طلبته، الجمل في العربية تأتي على شكل:

ف + فا.

ف + فا + مف.

ف + فا + حرف + اسم

ف + فا + ظرف + اسم.

ويرى طالب متميز في المستوى المبتدئ بأنّ الصعوبة exists "في two things: أول، the difference between the types of verbs: verb forms مثال: قبِل/ قبّل/ قابل/ أقبل/ تقبّل/ تقابل/ انقبل/ اقتبل/ استقبل، ثاني: والأفعال التي فيها واحدة من حروف العلة (ا/و/ي) "هذه مسكلة كبيرة" وأضاف م (ب) and changing the verbs after لم ولن، also

وذكر طالب أمريكي اسمه بول how should we know if the verb needs an object or not, this is really difficult".

- **صعوبة المركّب الجرّي**

برزت إشكالية صعوبة المركب الجري لدى طلبة المستوى المبتدئ، عند تقديم الجر في حالتي التثنية والجمع، فقد قدمّ م (1) الأمثلة التالية في درس واحد: سلّم الطالب على المدرّسِ، وسلّم الطالبُ على المدرسَين، وسلمّ الطالب على المدرسِين، وسلّم الطالب على فاطمةَ، وقد سأل أحد الطلاب باللغة الإنجليزية ما معناها بالعربية: لماذا هذا الاختلاف في هذه الصيغ عن الصيغ الأولى التي تعلمناها، وأكمل جون السؤال بقوله: how should we know how to make these changes، وأضاف ميشيل: do we have to know this in level one? فأجاب المدرس أنّ الاسم المجرور يجر بالكسرة إذا كان مفرداً وبالياء إذا كان مثنّى أو جمعاً وبالفتحة إذا كان ممنوعاً من الصرف. وعنما وجه الباحث السؤال: هل ترى أن المركب الجرّي يشكل صعوبة في تعلم الناطقين بغير العربية للعربيّة؟ أجاب م (10) إنّ هذه الموضوع يعتمد على الطالب والمدرس والمادة التعليمية، لكنه من المفروض التدرج في تقديم المركب الجري من الاسم المفرد إلى المثنى إلى الجمع فالممنوع من الصرف إلخ ولا يكون ذلك دفعة واحدة وإلا فإنه سيشكل لا شك على الطّلبة. وهذا ما أكدته إحدى الطالبات بلغة إنجليزية سريعة، واسمها باربرا، حيث ذكرت بما معناه بالعربية: بأن هذه المسألة اللغوية في حدّ ذاتها لا تشكل صعوبة إلا أنّ طريقة تدريسها هي التي تختلف من مدرس إلى آخر. أمّا ط (ح) فذكر ما معناه أيضاً: لا أعتقد بصعوبة هذه المسألة اللغوية إنما تحاج لعناية في تذكر موضوع الخطاب هل هو مفرد أو مثنى أو جمع. أمّا الطالب (أ) فقال: yes it's really hard، بينما ذكرت ستيفاني in fact it

في حين عدّه طالب depends on the teacher, the student and even the book! مكسيكي extremely hard.

- **صعوبة المركّب الوصفي.**

بدأ م (4) درسه بقوله: "يتكون المركب الوصفي من نعت ومنعوت، حيث يقوم النعت بتقييد المنعوت بذكر صفته، ومن البيّن أن ذكر الاسم من غير صفته أعم وأشمل من ذكره مع صفته" . وذكر م (1) إنه "من متلازمات فهم المركب الوصفي أن يدرك المتعلم أنّ النعت يطابق المنعوت مطابقة تامّة في الحالة الإعرابية رفعاً ونصباً وخفضاً، وفي التذكير والتأنيث وفي الإفراد والتثنية والجمع وفي التعريف والتنكير. وذكر م (4) الجمل التالية:

هذا (موظف جديد)

هذه (موظفة جديدة)

هذا الموظف الجديد ...

هذه الموظفة الجديدة

هذا موظفٌ جديدٌ

هذه الموظفةُ الجديدةُ

هذا موظف جديد / هذان موظفان جديدان

هذه موظفة جديدة / هاتان موظفتان جديدتان.

ومما ذكره الطالب البريطاني كريس non human plurals drive me crazy. I still remember the sentences, look

هؤلاء بنات جميلات.

هذه سيارات جميلة.

وعدّت فلافيا الأمريكية من أصل إيطالي أن هذا الموضوع فيه: some difficulty وقد أجمع معظم المقابلَين من معلمين وطلبة أنّ هذه التركيب يحتاج إلى عناية في تخير الصفات بين الإفراد والتثنية والجمع والعاقل وغير العاقل لكنه ليس من الصعب تجاوز هذه الصعوبة.

- **صعوبة المركب الإضافي.**

ظهر للباحث من خلال ملاحظته أنّ صعوبة المركب الإضافي تكمن في أنّ هذا المركب يقيم وينشئ علاقة بين عنصرين اسميين في تكوينه، فالعنصر الأول رأس المركب هو المضاف، والعنصر الثاني أي الفضلة هو المضاف إليه، وهذا ما أكّد عليه م (1) وأضاف آخر م (4) أنّ من خصائص العنصر الأول ألا ينون والثاني يكون مجروراً، وذكر أيضاً م (4) بإنّ العلاقة الإضافية تكتسب بذلك سمات تفرزها عن علاقات أخرى ممكنة بين اسميين متتاليين من بينها علاقة البدلية وعلاقة التمييز والصّفة.

لكنّ الصعوبة ظهرت للطلبة في تنوع حالات المضاف إليه وتغيّر نهاياتها بين الضمائر والاسم المفرد والتثنية والجمع بأنواعه الثلاثة، فممّا ذكره م (1) من أمثلة يواجه الطلبة صعوبة في فهمها: كتاب الطالبِ جديد/ كتابه جديد / كتاب الطالبةِ جديد/ كتاب الطالبَين جديد/ كتاب الطالبتين جديد/ كتاب الطلابِ جديد/ كتاب المعلمين جديد/ كتاب مريمَ جديد إلخ من أمثلة. ومما ذكره الطالب أندرو حول هذا الموضوع: how important to follow these examples in our talks وأضاف مارك I don't think I am going to get that. وقد أكّد هذه الصعوبة طالب فرنسي في المستوى المبتدئ حيث قال بلكنة فرنسية باللغة الإنجليزية: هذا صعب إنّ هذه المسألة صعبة جداً لي، لا أستطيع أن أعرف متى أستخدم الحركات ومتى أستخدم الحروف. وأضاف طالب أمريكي I noticed that I make a Lot of mistakes especially to know when I should use the article (the) in Arabic and when not to use the

article.، بينما يرى المعلمون بأنّ هذه المسألة مسألة وقت وتحتاج إلى دربة ومران ويمكن التغلب عليها بالممارسة المستمرة. هذا وقد ظهرت أخطاء عديدة خلال تحليل الوثائق في استخدام المركب الإضافي، ومن أمثلة ذلك" الكتاب الطالب جديد". "يوسف البيت كبير جداً".

- **صعوبة المركّب العددي**

أكدت ملاحظة الباحث صعوبة هذه القضية اللغوية للطلبة متعلمي العربية في مختلف المستويات وخصوصاً المستوى المبتدئ، فقد حصر الباحث الجمل التالية التي قام بتدريسها معلمو المستوى المبتدئ في موقعي الدراسة، وهي:

ذهب رجل واحد إلى السوق.

رأيتُ طالبةً واحدةً في الغرفة.

تدرس بنتان اثنتان في المعهد.

مررتُ بالأستاذَيْنِ الاثنينِ في الطريق.

عندي ثلاثة دروس كل يوم.

اشترى زيد ست شقق.

لديها عَشْرَة دنانير.

دخل أَحَدَ عَشَرَ طالباً الفصل.

خرجت إحدى عشرة أستاذةً من المدرسة.

هناك اثنا عشر كتاباً في غرفتي.

هناك اثنتا عشرة سيارةً خارج البيت.

رأيتُ اثنَيْ عشر طبيباً في الصالة.

حصلتُ على اثنتَيْ عشرة تذكرةً.

هناك خمس عشرة سفينةً في الميناء.

أسّس الوزير سبعة عشر معهداً.

سيتخرّج سبعون شخصاً اليوم.

هي تدرّس ثلاثين بنتاً.

هناك واحدة وأربعون شجرةً في البستان.

مررتُ باثنتَيْنِ وستينَ شجرةً في الحديقة.

لله تعالى تسعة وتسعون اسماً.

أَحْتاجُ إلى ثلاثة وعشرين كتاباً.

لديّ مئة دينار.

قد قرأ حوالي ألف كتاب.

وقد أقرّ غير طالب من مستويات مختلفة هذه الصعوبة وأكدوا ظهرها الواضح في استخدام اللغة العربية، ومما ذكره بول: numbers in Arabic is a nightmare، وقال تيم: there are too many rules for numbers، وصرّح أكْسِل بتلك الصعوبة حين قال: learning numbers in the standard Arabic way is very hard، وهذا ما ذهب إليه معظم مدرسي العربية من الناطقين بغيرها، وأضاف م(4) وتبرز المشكلة الأكبر في استخدام تراكيب وصيغ أكثر من هذه بالعامية مما يزيد الطين بلة على حدّ قوله.

- **صعوبة المركب الظرفي بوصفه تابعاً للمركب الإضافي**

بدأ م (1) درسه المخصص لموضوع المركب الظرفي والإضافة بأنها أي الإضافة نسبة تربط بين شيئين فتجعلهما شيئاً واحداً، فعندما ننسب الكتاب إلى خالد، في قولنا، كتاب خالد، إنما ننسب الكتاب إلى خالد، والنسبة هي التي تربط بين شيئين هما هنا، كتاب وربطها بخالد، فيجب

الفهم عندئذ أنهما شيء واحد وليسا شيئين مستقلين" وقد طلب المدرس من طلبته "تطبيق هذا المفهوم على المركب الظرفي في عملية الربط بين المضاف الظرفي والمضاف إليه، ففي المركب: صباح اليوم، ينبغي النظر لهذا المركب على أنّه يتكون من معنى واحداً وليس معنيين مختلفين. فعلمية التقييد الجارية هنا تساعد في فهم كلا المركبين الإضافي والظرفي بوصفه تابعاً للمركب الإضافي". ومما ذكره الطلبة هنا، لماذا نجعلها مضافة حيناً وليست مضافة حيناً آخر؟ أجاب م(4) بأنّ هذا يعتمد على مفهوم تخصيص الزمان أو تحديده، فعندما نقول: أذهب إلى السينما مساءً، قد يكون الذهاب لهذا اليوم بالتحديد أو لأي يوم آخر بينما إذا قلنا أذهب إلى السينما مساء اليوم. فهنا حدث التخصيص لهذا اليوم على وجه التحديد، ومما أشكل على الطلبة أيضاً كون المضاف إليه معرفاً بال أو بالإضافة، كما جاء عند م (1): سأذهب إلى السوق صباح (الغد) / صباح (يوم غد). وقد أكدّ الطلبة الأمريكيون بالذات استصعاب هذه المسألة في تعلم العربية، ومما ذكر ماريو: adverbs in English with comparison to Arabic is so easy. I wish Arabic adverbs were like the English ones.، وقريب من هذا ما ذهبت إليه إيمي حيث قالت: Arabic adverbs are little bit harder than English ones.

صعوبة الجملة التعجبية.

لاحظ الباحث من خلال الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق أن استصعاب المتعلمين لهذه المسألة سببه إتيان التعجب على أساليب كثيرة، وربما غير منحصرة، وذكر م (1) وعادة ما يقسمه (أيّ التعجّب) النحاة في الماضي إلى تعجب غير قياسي أي سماعي، وتعجّب قياسي، يأتي على صيغتين هما: ما أفعل وأفعل به، وقد ورد في دروس م(4): ما أحلى السيارة! / ما أقوى الأسد / ما أوسع البيت / ما أشدّ الحرارة، وهنا كثرت أسئلة الطلبة، حيث سأل أندرياس: أنت قال يا أستاذ التأجب (التعجب) سهل سهل، is one of the forms of أفعل، شوف ماذا تقول: حلو

become أحلى، فكيف الواو changes إلى ألف، ومن أين جاء الشدّة في شديد؟ وفي عالي changed إلى ألف مقصورة، فهل هذا سهل؟ فأجاب المدرس: نعم هذه سهل، لأنّ الصفات التي يأتي منها أسلوب التعجب مجموعات، على شكل:

كبير / صغير / جميل / ظريف	تصبح	أكبر / أصغر / أجمل / أظرف
عالي / غالي	تصبح	أعلى / أغلى
خفيف / شديد / جديد	تصبح	أخفّ / أشدّ / أجدّ

وأضاف م (8) لدى سؤاله عن هذا الموضوع، بأنّ هناك صعوبة أخرى تكمن في شق التعجب الثاني، وهو السماعي، حيث الصيغيتان القياسيتان إنما وضعتا للتعجب أصلاً، بينما غيرهما فهو في الأصل لغير التعجب ثم نقلت إلى ذلك الباب. وذكرت طالبة كورية جنوبية: كيف أعرف عندما الوزن أفعل فعل أو اسم، هذا مشكلة كبيرة، زمان درسنا (أفعل) فعل وزن أربعة، والآن اسم تعجب. وهذا ما ذكره بالإنجليزية إدوارد ومعناه بالعربية: إنّ هذه المسألة اللغوية فيها صعوبة لي خاصة في إنتاجها أكثر من فهمها من المدرس. وذكر طالب اسمه أندرياس درس المستوى الأول للمرة الثانية: "كل جملة فيه وزن أفأل (يعني أفعل) صعب جداً، هذا فعل واسم أيداً (أيضاً) تأجب (تعجب) واسم تفضّل (يعني ضمن السياق تفضيل). واسم سخص (شخص) كمان.

صعوبة المركّب المصدري (المصدر الصريح وغير الصريح)

بدأ م (2) درسه في الصباح الباكر بجمل متنوعة حول استعمال المصادر في اللغة العربية، ولم يستطع المعلم إكمال درسه المخطط له بسبب كثرة الأسئلة التي طرحها الطلبة، ومن الجمل التي ذكرها المدرس:

يريد محمد أن يكتب الواجب الآن. يريد محمد كتابة الواجب الآن.

يحبّ الأولاد أن يلعبوا كثيراً   يحب الأولاد اللعب كثيراً.

يريد الطالب أن يتخرّج هذه السنة.   يريد الطالب التخرّج هذه السنة

ينبغي أن تساعد أمك يا أحمد.   ينبغي مساعدة أمك يا أحمد

ومما أُشكل على الطلبة هو تغير صيغ الأفعال وبالتالي صيغ المصادر، فأول سؤال بدأ به روبرت الذي قال بعربية جميلة: لماذا (أن يكتب) أصبحتْ كتابة، و(أن يلعبوا) أصحبت اللعب، و(أن يتخرج) أصبحت التخرج؟، وقد أوضح المعلم لهم فكرة الأوزان العشرة، وأنّ هذا الموضوع متداخل مع موضوعات أخرى كالفعل المضارع المرفوع والمنصوب، والمفرد والمثنى والجمع إلخ. وقالت طالبة سويدية يبدو أنها تتكلم العامية بشكل جيّد: "والله يا أستاذ هيدا (هذا) صعب جداً، ممكن لو سَمَحِتْ تؤول لي (تقول لي) شو حكيت مرة تانية، فأجاب المعلم (2) نعم، ما في مشكلة، وسنبدأ كل يوم بدراسة وزن واحد من المصادر واليوم نبدأ بمصدر الفعل الثلاثي، وهو مصدر سماعي أي يجب حفظه أولاً بأوّل.

وطرح الباحث على بعض المعلمين والطّلبة السؤال التالي: ما رأيك في مسألة المصدر الصريح والمؤول، هل هما فعلاً يشكلان صعوبة للطلبة الأجانب؟ أجاب م (6) نستعمل في العربية نوعين من المصادر، مصادر صريحة ومصادر مؤولة، وفي الحقيقة هناك اختلاف بينهما في المعنى والاستعمال، والاشتقاق، لذلك ينبغي تقديمها وفق منهجية واضحة وإلا فمن المؤكد أنّ الطلاب سيشعرون بصعوبة في تعلمها، وذكر ط (1) the verbal nouns في العربي صعبة جداً جداً أنا لا أعرف كيف to use them until الآن. وهذا ما ذهب إليه (ط) حيث قال: المصدر both ways are so hard ، وإلى ذلك ذهبت أماندا حيث قال: المصدر في العربي as many types and rules and it's normal to have many mistakes when we talk واقتربت من هذا القول سوزان حيث قالت: forms and types of verbs and

their v. n. in Arabic language are difficult، ولاحظ الباحث من خلال تحليل الوثائق أنّ أخطاء الطلبة تكثر في استخدام مصادر الفعل الثلاثي خاصة حيث المصدر لهـذه الأفعـال سماعية على عكس الفعل الرباعي والخماسي والسداسي حيث مصادرها قياسيّة.

- صعوبة الجملة المتضمنة النداء.

عدَّ كثير من الطلبة في المستوى المبتدئ جملة النداء صعبة بشكل عام، خاصـة بعـد دراستهم أشكال المنادى التركيبية التالية عند م (1) :

العلم يا محمدٌ ، اقرأ الدرس.

يا فاطمة ، اكتبي الدرس.

تركيب إضافة يا دارسَ القواعد تمهل

شبه تركيب إضافة { مضاف + مفعول به}

يا دارساً العربيّة تمهل

(معرف) مذكر = يا أيها + (الرجل)

مؤنث = يا أيتها + (المرأة)

لفظ الجلالة "الله"

الله قريب جداً من دعوة المؤمن ونداءه.

ولذا : نستخدم بدلا من يا الله ___ "اللهم " لدلالة قرب الإجابة . (مّ = يا)

وعندما سأل الباحث بعض المعلمين والطلبة عن ذلك أجاب م (10): يعدّ النـداء مـن الأساليب اللغوية التي تعبّر عن دلالات مخصوصة في موقف انفعالي يـستدعي جـذب انتبـاه السّامع، ويكون برفع صوت المتكلم ومدّه لحمل المنادى عليه إلى الإصغاء، وينادى في العربية بأدوات مخصوصة منها ما يستخدم للقريب وأخرى للبعيد، وثالثة لكليهما"، وأضاف آخر: "فـي

الحقيقة ليس من المفروض أن يشكل هذا الموضوع معضلة للطلبة الناطقين بغير العربيـــة لـــو توقف الأمر على الأدوات وأهداف النداء وغاياته، إنمّا تمركزت الصعوبة حول أنواع المنـــادى وإعرابه، وتنوع آراء النحاة القدامى في تبرير الرفـــع والنّـــصب والبنـــاء وتنـــوع الحركـــات الإعرابية". أمّا بالنـــسبة للطلبـــة فـــذكر ط (أ): I have two different teachers. I feel Arabic is easy with one of them and hard with the other. The first teacher focuses on the styles of sentences (functions) while the other focuses on word endings, and this is really hard. I don't like it. ، وذكـــرت كَـــرِي (نـــداء) structures سهل وصعب، سهل معنى (أظن في فهم المعنى) وصعب في حركـــات إعـــراب ومرفوع ومجزوم، تدخلتُ أظن تعنين منصوب، قالت الطالبة: نعم نعم، هذا صحيح.

- **صعوبة مرجع الضّمير (الإحالة) وتعدد المحال إليه.**

لاحظ الباحث هذه الصعوبة في أثناء قراءة الطلبة لبعض الدروس المتناثرة في كتـــبهم، فبعضها صيغ بلغة عالية، وبعضها الآخر كتبت بلغة ركيلة، ومنها ما هو بينهما، وقد ظهر فيها جميعاً بعض الجمل التي تحتوي على ضمائر غير واضحة المرجعية أو أنّ المحال إليه قد يكون ملبساً غير واضح، فمما استصعبه الطلبة وألبس عليهم في درس القراءة: الجمل التالية:

تعيش فاطمة في مدينة صغيرة لكنها جميلة.

كانت تلك السيارات لشركات قديمة اشتراها موظف كبير في البنك.

الطلاب يقدمون امتحاناتهم في الفصل والمعلمون يتجولون بينهم، كانوا تعبانين جداً.

فإلام تعود الضمائر ها في لكنها/ وها في اشتراها / ووا في كانوا.

يقول ط (1) باللغة الإنجليزية ما معناه بالعربية: "هذه مشكلة كبيرة لي لا أســـتطيع أن أفهم الفقرة أو النص بسبب عدم وضوح مرجع الضمير في بعض الكلمـــات العربيـــة، هنـــاك

صعوبات أكبر من هذه، لماذا هذه الكتابة بهذه الطريقة، أحتاج إلـــى جمـــل أســـهل فـــي هـــذا المستوى". وذكر ط (ح) connected pronouns have many functions. They can be subject pronouns, object pronouns, and connectors. It's hard، وأضـــافت صويفا: في عربي 14 ضمائر، في لغتي ستّة of course it is صعب كثير من إنجليزي.

وعندما سأل الباحث بعض المعلمين عن حقيقة هذه المسألة، قال م (2) في الحقيقة، أنـــا أتعاطف مع الطلاب في هذه المسألة، فالكتب التي نستخدمها في التدريس بعض جملها صـــعبة للغاية وفيها لبس في مرجعية الضمير وفيها صعوبة تركيبية أيضاً، قد تكون غير مناسبة لطلبة المستوى المبتدئ، فإذا قال الطلبة إنها مشكلة وصعبة فأنا أصدقهم".

- **صعوبة تغير بناء الجملة بعد كان وأخواتها.**

اختلفت طريقة تقديم هذه المسألة اللغوية باختلاف المدرس والجامعة، ففي الموقع الأول، تم تقديمها تدريجياً على مراحل زمنيّة مختلفة، كانت على التوالي:

الجو جميل.

كانَ الجوُّ جميلاً.

الطالبان مشغولان.

كان الطالبان مشغولين.

المديرون مشغولون.

كان المديرون مشغولين.

بينما قدّم مدرس المستوى المبتدئ في موقع الدراسة الثاني هذه المسألة جميعها في يوم يوحد في درس واحد، فجاء في درسه:

الدرس صَعب.

كانَ الدّرسُ صعباً.

الدرسان صعبان.	كان الدرسان صعبين
المهندس تعبان	كان المهندسون تعبانين.
المهندساتُ تعباناتٌ	كانت المهندساتُ تعباناتٍ.

وتعددت بناءً على ذلك ردة فعل الطلبة بالنسبة لهذا التقديم فقد قلّت الأسئلة في الحالة الأولى وكثرت في الثانية، وكانت الصعوبة أعلى حدة في المجموعة الثانية، على الرغم من موافقة الأولى في الثانية في عدم سهولة تطبيق هذه المسائل على أرض الواقع. فقال، ط (1) بالإنجليزية ما معناه بالعربية: لا أعتقد أنّ هذه الموضوع صعب جداً لكنه موضوع جديد يحتاج إلى وقت طويل للتعود عليه، ولذلك ذهبت ربيكا التي قالت: هذا جديد، هذا نحتاج وقت نعرف جيد هذا درس. وابتعد جوني قليلاً عن هذا الذي قال: These changes are killing me، واقترب من قوله الطّالب باراك الذي قال: to know the vowels and ending after كان وأخواتها is impossible, I think ، ولا يرى م(10) أنّ الموضوع صعب جداً لكن الأمر يعتمد على كيفية تقديمه ودرجة ممارسته.

- **صعوبة تغير بناء الجملة بعد إنّ وأخواتها.**

كان حديث م (1) عن هذا الموضوع سياقياً من خلال ورود بعض الجمل المتضمنة إنّ أو إحدى أخواتها، فأتى المدرس على إنّ وأخواتها بشبه تفصيل، فذكر إنّ وأخواتها ستّة، إنّ وأنّ وليت ولعلّ وكأن ولكن، وإنّ وأنّ تفيدان التوكيد، وكأنّ تفيد التشبيه، ولكنّ تفيد الاستدراك، وليت تفيد التمنّي، ولعلّ تفيد الترجّي، ومن الأمثلة على ذلك:

إنّ هذا الدرسَ سهلٌ.

يبدو أنّ الجوَّ جميلٌ اليوم.

ليت الجوَّ جميلٌ غداً.

عمّان جميلة لكنها جبليّة.

فاطمة كأنها قمر.

لعل الامتحان سهلُ.

ثمّ أضاف، وتذكروا أنّ اسم إنّ أو إحدى أخواتها منصوب، وخبرها مرفوع، ثم ساق أمثلة منها:

إنّ المديرَين قادمان.

إنّ المديرِين قادمون.

وقد أبدى بعض الطلبة صعوبة فهم هذه التراكيب وتغيّراتها، ومما قاله: ط (ط) الجملة بعد إنّ وأخواتها صعبة جداً، لا أعرف في ماذا أظنّ (يقصِد الطّالب أفكر) في الكلمات أو في الحركات، هذه (هذا) صعب. وقريب من هذا ما ذكرته طالبة ألمانية: هذه ال changes كثيرة على الجملة ليس سهل to control it بسهولة، maybe يحتاج إلى وقت طويل. وذكر ط (ح) الصعب لي the vowels، ووافقهما أكثر من مدرس قابله الباحث، ومن ذلك، ما قاله م(1)، في الحقيقة أنا أشفق على طلاب المستوى المبتدئ بالنسبة للتغيرات الداخلة على الجملة الاسمية بشكل عام، وخصوصاً بعد إنّ وأخواتها وكان وأخواتها".

- **صعوبة الالتفات:**

طفِق مدرس المستوى الأوّل – وقد أوشك على نهايته– بتدريس الطلبة بعض المسائل اللغوية، وكان منها، الالتفات، وعرّفه قائلاً: هو تحوّلات أسلوبيّة مختلفة في الخطاب، كالانتقال من حالة الغائب إلى المخاطب أو العكس، أو التحول في الأزمنة من الفعل المستقبل إلى الأمر،

أو العدول عن فعل ماضٍ إلى أمر، أو الإخبار عن الفعل الماضي بالمستقبل أو العكس"، ومما ذكره من أمثلة:

الحمدُ لله ربّ العالمين .. مالكِ يوم الدين .. إيّاك نعبد

وكان الله على كلّ شيء قديراً.

وقد شكّل ذلك صعوبة كبيرة لدى معظم الطلبة بل جميعهم، فسأل روني: كيف نفهم ذلك،؟ هذا صعب؟ وأضاف جيف ما معناه في العربية: كيف نفهم إذا كانَ يقصد الحالة الحقيقية للكلمة أم حالة أخرى ونحن طلبة أجانب؟ وقالت أماندا بشيء من السّخرية I think we will be professional in Arabic if we master that، وهنا احتار المعلم فيما يجيب به، فقال إنّ ذلك يعدّ من خصائص اللغة العربية وبلاغتها، ولكنّ السياق يؤدي دوراً مهماً في فهم هذه التغييرات، وعندما ناقش الباحث المدرسَ في هذه المشكلة اعترف بأنه أخطأ في تقديم هذا الموضوع في هذا التوقيت، وأقر بأنهم أي طلبته جميعاً شعروا بصعوبة هذه المسألة اللغوية.

أمّا صعوبات بناء الجملة التي توصل إليها الباحث من خلال الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق في موقعي الدّراسة في المستوى المتوسط فكانت:

- **صعوبة تعدد الإضافات بالأسماء الظاهرة والضمائر المتصلة.**

لاحظ الباحث أنّ م (2) بدأ درسه، بقوله: تتعدد الإضافات في اللغة العربية، ويمكن أن يكون المضاف إليه اسماً ظاهراً أو ضميراً متصلاً، انظروا إلى هذه الأمثلة:

كتاب المعلم جَديد.

كتاب معلم المعهد جديد.

كتاب معلم معهد اللغات جديد.

والآن انظروا إلى الإضافة مع المفرد والمثنى والجمع:

كتاب المعلمِ جديد.

كتاب المعلمَين جديد

كتاب المعلمين جديد.

والآن انظروا إلى تعدد الإضافات مع المفرد والمثنى والجمع:

كتاب معلم المعهد جديد.

كتاب معلمَي المعهد جديد.

كتاب معلمِي المعهد جديد.

والآن انظروا إلى الإضافة مع الضمائر:

كتابه جديد.

كتابهما جديد.

كتابهم جديد.

قال ط (2) وهو طالب متميز يا دكتور، كيف أعرف إذا هو مفرد أو مثنى أو جمع، مع الألف أو الواو أو الياء؟ هذا صعب، هل ممكن ندرسه مرة ثانية غداً؟ وأضاف آخر لم أتـذكر اسمه: "أفهم أنّ الإضافة ممكن أكثر من مرة في واحدة جملة، لكن ليس سهل لي أن أجعل جمل فيها أكثر من واحدة إضافة، كيف يمكن أفعل هذا؟ وأضافت طالبة ثانية يبدو أنها أسيوية: يوجد في لغتي مثل هذا لكن مختلف في العربي، المضاف الثاني (أظن تقصد المضاف إليه) مفرد أو اثنين أو جمع أولاد أو جمع بنات. وقد أجاب المدرس على كلّ هؤلاء، هذا الموضوع جديد لكم، وسنفعل – إن شاء الله – تدريبات كثيرة عليه، ومع الوقت ستفهمون وستبدؤون في اسـتخدامه

بشكل طبيعي. وهذه الصعوبة وضحت كذلك بشكا كبير عند تحليل بعض وثائق الطلبة، حيث وقع الطلبة في العديد من الأخطاء، منها قول أحد الطلبة " هذا القلم الأستاذ الجامعة جديد".

- **صعوبة النغمة الصوتية للجملة (تنغيم الجملة).**

عرّف م (5) تنغيم الجملة بقوله: هي الجملة التي نقولها على سبيل الإخبار أو الاستفهام أو التعجب أو التعظيم أو التفخيم أو التقليل أوالتحقير، كلّ ذلك حسب النغمة الصوتية، وبهذا يختلف معناها"، ومما ذكره:

"ألقى أحمد محاضرة".

قال: "قد نقولها متعجبين أو مخبرين أو مستفهمين"؟ وكذلك الحال في الجملة: "ما رأيك في القهوة" إنها قد تنتسب إلى سياقات متباينة، ومن ذلك أن تكون دعوة لصديق لشرب القهوة، وقد تقول قد خرجت بعد الانتهاء من ارتشافها، مستشرفاً منه بيان رأيه، وقد تكون حضاً على الذهاب للمقهى وشرب القهوة إلخ من سياقات أخرى".

وقد عبّر متعلمو العربية عن عدّ هذه المسألة من الصعوبات الكبيرة حيث لا تستند إلى قواعد بعينها بل تعتمد على سياقات خاصة، ليس من السهل تعلمها إلا مع التعايش الطويل للعربيّة، يقول ط (2) "كيف أن أعرف إذا كان الشخص يريد السؤال أو التأجب (يقصد التعجّب) أو الأخبار (يقصد الإخبار)، أحياناً أعرف وأحياناً ما أعرف (يقصد لا أعرف)، أظنّ أنّ هذا الموضوع صعب جدّاً. وكذلك الحال كان ل (ط) حيث قال: أفعل mistakes كثيرة في فهم these kinds of sentences، هي صعبة لي جداً، أتمنى في المستقبل أفهمها جيّداً. وقال: م (2) قد أتفق مع بعض الطلبة في صعوبة هذه المسألة لكنها ليست صعبة جداً، بالممارسة يمكن تعلّمها.

- **صعوبة مطابقة الضمائر.**

شرع م (2) في الأسبوع الثالث من بداية الفصل الدراسي الذي أجرى فيه الباحث ملاحظته الصفيّة في مطابقة الضمائر مع الفاعلين تقديماً وتأخيراً، فراجعهم بتصريف الضمائر بدئاً من ضمائر المتكلم ومروراً بالمخاطب ووصولاً إلى الغائب، في حالة المضي والمضارعة، ومما ذكره:

حَضَرَ/يحضُر المعلم.	حضرتْ/ تحضر المعلمة.
حضر/يحضُر المعلمان.	حضرتْ/ تحضر المعلّمتان.
حضر/يحضُر المعلمون.	حضرتْ/ تحضر المعلمات.

ثمّ أتبع ذلك بمطابقتها مع الفاعلين فقدّم إليهم:

المعلم حضر/ يحضر	المعلمة حضرتْ/تحضر
المعلمان حضرا/ يحضران	المعلّمتان حضرتا/تحضران
المعلمون حضروا / يحضرون	المعلمات حضرنَ/ يحضرن

وفي هذه اللحظة أظهر بعض الطلبة تساؤلات كثيرة، تبين منها أنّ هذه المسألة تعتبر فيها صعوبة، فالطلبة كانوا يخلطون بين الاستخدامين مما اعتبروه أمراً صعباً، يقول ط (1) في لغتي ما في فعل قبل الفاعل أو بعد هو (يقصد بعده)، ولا changes يحدث على هو (يقصد عليه)، هذا صعب to me، في لغتي هو ذهب، وهما ذهب، وهم ذهب، أعرف the difference من الضمير أو الاسم، لكن في العربية هناك matching بين الضمير/الاسم والفعل وهذا يحتاج إلى accuracy كبيرة. وأضافت طالبة كندية اسمها نِدا، "يقول (تقصد من السياق يقولون) لنا اللغة العربية سهلة، ظننت (تقصد أظنّ) لا، وممكن لغتي is the different one.

وعندما توجه الباحث لمقابلة المعلمين، في هذه المسألة، ذكر م (5) تتخذ هذه الصعوبة مستويين، مستوى مطابقة ضمائر الفعل للفاعل عندما يسبقه، وهذه من السهولة بمكان التغلب عليها، ويتخذ الفعل حالة الإفراد، ويترواح بين التذكير والتأنيث، ومطابقة ضمائر الفعل للفاعل إذا تأخر عنه، أمر طبعي في كل لغات العالم، وإن انمازت العربية بتصريف خاص لكل فعل. أما جورج فذكر: This is the biggest challenge I face in learning Arabic, I do not know if I can handle it.، وتعدّ هذه الصعوبة من أبرز الصعوبات الظاهرة في تحليل وثائق الطلبة، حيث يعانون من أخطاء عديدة في مطابقة الضمائر، ومن ذلك، الطالبان درسوا، والمعلمات يعملون، والكلاب يركضن بسرعة.

- **صعوبة لزوم الأفعال وتعديها في الجملة.**

عندما جرى تحليل أحد درس م (2) وفي أثناء قراءة أحد الحوارات ظهرت صعوبة لزوم الأفعال وتعديها، فكانت هناك – في درسه – جملٌ تحتوي على مفعول به وأخرى لا تحتوي عليها، وهناك أفعال متعدية بحروف الجر، فتساءل بول عن ذلك، ومما ورد في ذلك الحوار:

ذهب أحمد إلى المركز.

تناول أحمد الغداء.

شاهد أحمد القمر.

طلع القمر.

ظهرت الشمس.

ومما سأله الطلبة، وأظن من دروس سابقة أن اسمه تشارلي: "كيف نعرف إذا كان الفعل في العربي يحتاج مفعول ... (يريد القول مفعول به) أو ليس (لا)، أو يحتاج إلى حرف

مجرور (يقصد جر) to be with it دائماً، such as في ذهب/ تناول/ ظهر؟ وذكرت ليليان I think هذا موضوع موجود وصعب في كل لغة في عالم، وأزن (أظن) بس يحتاج وقت تويـــل (طويل). وهذا ما أكدته سوزان التي من أصل عربي، وتحكي بالعامية قليلاً حيث قالت: هذا في لغاتنا سهل عشان سمعناه وإحنا أولاد كتيير، ما بنخطئ فيه، وبالعربي لازم نسمعه كتير عشان نحكيه صح، عشان هيك في هيدا الموضوع في شوية صعوبة.

ومما ذكره المعلمون في المقابلة: "التعدّي واللزوم موجودان في كل لغات العالم، ويوجد فيها أيضاً الأفعال المرتبطة بحروف الجرّ، وليس هذا في العربية فقط، صحيح إنّ هذا الأمر قد يؤدي إلى تشكيل صعوبة في تعلم الأفعال العربية وإتقانها، لكنها تحتاج إلى تدريب ومران".

- **صعوبة الجملة المتضمنة الاستثناء.**

لاحظ الباحث أنّ إغراق الدروس الأولى من العربية بقضايا الاستتثناء الموسعة يـــؤدي إلى تكوين صعوبة لدى المتعلمين، فقد ذكر م (5) في أحد دروسه في المستوى المتوسط الجمل التّالية:

حضر الطلاب إلا زيداً.

ما حضر الطلاب إلا زيداً

وما حضر غير زيد إلخ من تفصيلات أشكلت على الطلبة واستصعبوا الموضوع، وقد ذكر ط (2) أظنّ أن نسيت ...The subject (الاستثناء) ليس صعب لكـــن it's implementations صعبة جداً، هناك changes كبيرة في الحركات according to التركيب which we نستخدم (نستخدمه) أو نريد نـــستخدمه (أن نـــستخدمه). وهـــذا مـــا ذهبـــت إليـــه ط (1) الاســـتثناء complicated في اللغة العربية، ويرى م (2) أن الأمر يتعلق بما يقدّم للطلاب ومدى مناسبته

لمستواهم، وفي الحقيقة قد يستصعبون الاستثناء بإلا فقط فكيف لو قدمنا إليهم تفصيلات أكثر من استثناء تام وناقص ومنقطع إلخ".

- **ظهور الفعل المساعد في الماضي والمستقبل واختفاؤه في الحاضر.**

لاحظ الباحث من خلال الملاحظة الصفيّة استصعاب كثير من دارسي العربية ظهور "كان" في الماضي والمستقبل واختفاءها في الحاضر، كما جاء عند م (5) :

كان الامتحان أمس.

سيكون الامتحان غداً.

الامتحانُ غداً.

كان أحمد هنا.

سيكون أحمد هنا.

أحمد هنا.

وتساءل بعض الطلبة: متى نستخدم كان وكيف؟ ويقول ط (1) في رأيي هناك مشكلين (يقصد مشكلتان) حوالي (حول) كان، الأول (الأولى): نراه (نراها) كثيراً في الماضي والfuture وعلانا (يقصد علينا) imagine it في الحاضر، وأيضاً فيه مشكلة عندما أقول: كنت ليس كانتُ". وتقول أماندا: هذا الدرس شوي صعب. لكن ليس impossible to grasp it

ويعلق م (2) على ذلك قائلاً: في الحقيقة يعدّ الأمر بسيطاً جداً لو عرّفنا الطلاب الدارسين بحقيقة كان وكيفية استخدامها، فكان كما هو معلوم في كتب النحاة فعل ناقص، ومعنى أنّه فعل ناقص، أي ينقص في أداء ما يؤديه الفعل العادي، فالفعل "كان" يختلف عن سائر الأفعال حيث يدل على الزمن فقط، ولا يدل كغيره من الأفعال على الحدث والزمن، وسميت بالناقصة لنقصانها عن باقي الأفعال. فعندما تأتي الجملة الاسمية الجو جميل، فهذه دلالة على

حقيقة قائمة في وقت النطق بالجملة فلا تحتاج إلى تثبيت زمني لتضمنه فيها، بينما إذا صير إلى التعبير عن جمال الجو في الزمن الماضي استخدم للتعبير عنه الفعل (كان) الذي لا يهدف إلـــى تحقيق الحدث إنما إلى تحديد زمان حدوثه، وكذلك الحال بالنسبة للمستقبل إذا تنبأنا بجمال الجو في المستقبل، فنقول سيكون الجو جميلاً. ولا حاجة لنا أن نظهر ذلك في الجملة الاسمية المثبتة لتضمن الدلالة الزمنية فيها. فهذا أمر واضح لا يحتاج أكثر من تقديمه للطلبة بهـــذه الـــصورة لتجاوز مكمن صعوبتها". أمثلة:

الجو جميل. جملة تتضمن الزمن الحاضر.

كان الجو جميلاً. تفيد كان التعبير عن المضي.

سيكون الجو جميلاً. تفيد كان التعبير عن المستقبل.

فالضرورة واجبة في الثانية والثالثة وليست واجبة في الأولى. كما أظهر تحليل الوثائق ظهـــور أخطاء عديدة في استخدام الفعل المساعد، حيث كتب أحد الطلبة " الامتحان يكون غداً، والجـــو يكون جميل اليوم".

صعوبة حروف المعاني : التعدي بها و تعدد معانيها.

قال م (5) تتنوع الأفعال في اللغة العربية في حاجتها إلى حروف جر من عدمه، فبعضها فيه الخيار، وبعضها يلتزم حالة واحدة، في عدم الاقتران بحرف بعينه وبعضها يقترن بحرف لا يفارقه، انظروا معي إلى هذه الأمثلة:

دخل محمد البيت / دخل محمد إلى البيت.

تناول محمد تفاحة.

رغب محمد في تفاحة.

فالجملة الأولى فيها الخيار والثانية فيها عدم الاقتران والثالثة دائمة الاقتران، وأبدى الطلبة هنا صعوبة في معرفة أي حالة تلزم الفعل الجديد الذي يتعلموه، فقال جون وهو طالب بريطاني: "لاحظت أن مدرسين يهتمّ بشرح هذه أشياء وآخرين لا، كيف أنا أعرف هذا الفعل الجديد التي أنا أتعلمه يريد (يحتاج) حرف أو لا يحتاج، أو غير (يتغيّر) معناه مع تغير الحرف كما درسنا أمس: رغب في ورغب عن". وأكّد صعوبة هذا الموضوع جو من أمريكا حيث قال: I try أحياناً أقرأ في قصة عفواً قصص، لكن لا أفهم أو in fact أفهم شيء different from what I found later ، السبب لِهذا المشكلة حروف وarticles، هذه مشكلات كبيرة. واقتربت من هذا داليا التي قالت مشكلتي في القراءة بعض الحروف لا أفهم على ماذا (لماذا) هي موجود (موجودة) في القصة.

وذكر م (2) حول هذه المسألة: "هذا موضع آخر من مواضع الصعوبة التي يواجهها متعلمو العربية من النّاطقين بغيرها، ويظهر هذا الإشكال اللغوي على مستويين: الأول التعدي ببعض حروف الجر المخصوصة، كأن نقول: يرغب بـ ، ويرغب عن، وهكذا ، كما تداخل معاني حروف الجر– حين يخرج حرف من دلالة إلى أخرى – يفضي إلى صعوبة تتخلق من

تعدد المعاني التي ينبغي على المتعلم أن يتفكر بها بالإضافة إلى مستويات فهم الجملة الأخرى. وللتغلب على هذا المشكل اللغوي، ينبغي سلوك مداخل بيداغوجية مناسبة، حيث تدخل الصعوبة الأولى إلى مجال المعجم والدلالة، فيما تدخل الأخرى في موضوع الانزياح اللغوي".

- **صعوبة طول الجملة.**

لاحظَ الباحث أنّ جمل بعض النصوص التي يدرسها الطلبة غير الناطقين بالعربية طويلة بحيث عدّوها صعبة مستغلقة الفهم، فقد ورد في دروس المستوى المتوسط، عند م (2):

غادر طبيب المستشفى ورئيس قسم العيون الأستاذ في الجامعة عيادته مبكراً اليوم.

وكذلك الحال:

في بيتنا الذي يقع في ضاحية الياسمين الجديدة ثلاث غرف نوم وصالة وصالون.

غادر ملك المملكة الأردنية الهامشية الملك عبد الله القائد الأعلى للقوات المسلحة الأردنية في زيارة شخصيّة إلى المملكة المتحدة البلاد أمس.

أكثر من نصف الطلبة لم يفهموا الجمل السابقة على الرغم من معرفتهما بالكلمات مفردة، ومن ذلك قول جيري: أعرف كل الكلمات في جملة، لكن لا أفهم ماذا قالت! وقريب من هذا قول تاشي التي قالت: أفهم جميع الكلمات لكن مش متأكدة إزا أنا فاهمة الجملة صح. وعند سؤالهم أين المشكلة؟ أجابت جولييت: لا أرى the clear relationship بين جزء (تعني أجزاء) الجملة. بينما ذكر فنسنت: لا أعرف لماذا ما أفهم (يقصد لا أفهم) الجملة although أعرف كل كلمات (الكلمات) في الجملة.

وقد ذكر م (5) عطفاً على هذا الموضوع في مقابلة الباحث معه: إنّ الوصل بين المتلازمين أمر واجب الحفاظ عليه، التزاماً باتساق الخطاب نحوياً، ولكن الأدباء والكتاب بشكل عام لا يهمهم من اللغة أنْ تؤدي ما تؤديه بوصفها معيارية، وإنّما يهمهم منها أنْ تحمل مكونات

نفوسهم من جهة وأن تحقق قدراً من الجمالية يبتعد فيها عن العادي والمألوف إلى لغة الانتهاك والشرخ من جهة أخرى، تلك اللغة التي تزيد من مسافة التوتر لدى القارئ لتجعله دائم التواصل معها، باحثاً عن تأويل للمشكل منها وغير المؤتلف. لكن هذا ينبغي أن يكون بعيداً عن مجـــال تعليم الأجانب. فطول الجملة العربية وخاصة للطلبة الناطقين بغير العربية قــد يــشكل علــيهم فهمها، ويعتاص عليهم تمثل أركانها وإدراك معانيها، خاصة في تباعد العلاقات السياقيّة البنيوية بين ركني الجملة لذلك فواجب لهم تقريبها.

- **صعوبة الجملة المتضمنة الاستدراك والإضراب**

ذكر م (5) في درس القواعد أداتي الاستدراك والإضراب (بل ولكن)، ولم يتضح لبعض الطلبة معناهما ولا كيفية استخدامهما، مما سبب لهم صعوبة في إنتاجهما، وقد ورد في درس م (2)، الجمل التالية:

عامر رجل فاضل لكنه عنيد.

وكذلك في جملة:

حضر عامر بل خالد.

فقد ذكر الطالب شيشون: أحياناً the thing بعد لكن مختلف عن شيء قبله، وأحياناً لا مختلف، في مشكلة صغيرة، شو المعنى بالزّبط. وعلقت دان على الجملة الثانية قائلة: المشكلة في (بـــل) هو أحياناً الكلام the previous خلاص وأحياناً نصه خلاص وأحياناً لا أكتر متل إزا واحـــد بحكي لوحدة بحبها بل بموت فيها.

وقد علّق م (11) على هذه الصعوبة في مقابلته مع الباحث قائلاً: من عادة المتكلمـــين أحياناً أن يصدروا أحكامهم دون تمعن، فيضطروا حينئذٍ إلى الاستدراك والإضراب، أو يحتاجوا

إلى مزيد توضيح وبيان، فيربطوا الجملة الأولى بأخرى بواسطة أدوات متخصصة تساعد المخاطبين على رفع التوهم الجاري في الجملة الأولى.

- **صعوبة التعلّق.**

أظهرت ملاحظة الباحث ظهور صعوبة تداخل العلاقات السياقية في التركيب اللغوي بحيث تفضي إلى اشتباه عود الكلمات وخلط في فهمها، ولاحظ الباحث أنّ أكثر ما تظهر هذه الصعوبة في الأسماء الموصولة، والاستثناء والبدل وغيرها. وظهر هذا الملمح للباحث لدى ملاحظة م (2) حين قدّم لطلبته جملة:

قابلت أمهات الطالبات اللاتي قابلن المدير.

وظهر مكمن الصعوبة في فهم تعلق الاسم الموصول في عودته إلى أمهات، أم إلى طالبات، وكذلك الحال ظهرت هذه الصعوبة لدى تدريس الطلبة جملة:

هذا صديق أخي خالد.

فخالد قد تتعلق بكلمة صديق أو أخي، وذلك لتعطّل العلامة الإعرابية عن الظهور هنا.

وقد عبّر بعض الطلبة عن هذه الصعوبة، حيث قال ط (4) من صعب (يقصد حسب السياق أصعب) الأشياء التي I faced the interference بين الكلمات مع بعض، وين لا أفهم العلاقة which بينها، لا أفهم هل تعود هذه الكلمة for that الكلمة أو لا"، وهذا ما أكدته مقابلة الباحث م (5) حيث ذكر أنّ عهد الطلبة بالعربية ما زال قصيراً ولما تتكون لديهم التراكيب اللغوية ومهارات تعرفها، هذه مسألة وقت وتتلاشى هذه الصعوبة تتدريجياً، هذا ما لاحظته من خلال تجربتي وخبرتي".

- **صعوبة الجملة المحتوية على الشرط.**

أظهرت نتائج الدراسة أن جملة الشرط حسب م (5) "تتكون من جملتين: الأولى والتـــي تسمّى جملة فعل الشرط، والثانية التي تسمى جملة جواب الشّرط" قد أشـــكلت علـــى الطلبـــة، وشعروا تجاهها بصعوبة كبيرة خاصة فيما يتعلق بنوعية الكلمة التي تتبعها والتأثيرات الداخلـــة عليها. ومما جاء في درس م (2) الجمل التالية:

إن تخرج أخرج

إنْ خرجتَ خرجتُ

أنا خارج إنْ خرجتَ.

ومن تحليل مقابلات المعلمين والطلبة تبين صدق ما ذهب إليه الباحث، فقد ذكر ط (3) بأن conditional structure صعب من (يقصد أصعب من) structures التي تعلمتها إلـــى الآن، وذكر بعض الطلبة أسباباً لذلك، ومنها ما ذكره دِين: (أول سبب مختلف ماذا يأتي بعـــد conditional articles من اسم وفعل مادي (ماضي) أو مضارع، وأضافت نيكـــي وط (ق): وكذلك the diversity of the tools of conditional sentences التيbelong بعضها إلى الأسماء وأخرى إلى الأفعال، وأضافت كريستينا the separation بين فعل شـــرط وأجـــاب (وجوابه)، وذكر داني: في رأيي هذا style صعب بشكل متوسط". وقد مال لهذا الـــرأي م (5) حيث ذكر بأنّ "كثيراً من الكتب المستخدمة في تعليم العربية للناطقين بغيرها تقدم أساليب متقدمة من الشرط في المستويات المبتدئة مما جعل الطلبة يستصعبون من الموضوع ككل، وأظـــنّ أن لديهم بعض الحق في ذلك".

- **صعوبة مركب النفي.**

لاحظ الباحث من تحليل دروس م (2) أنّه استعرض للنفي مرة واحـــدة تقريبـــاً خـــلال مشاهداته، حيث قدّم الأمثلة التالية، وعلى هذا النّحو:

ما سافرَ محمّد.

لم يُسافرْ محمّد.

لمّا يسافرْ محمّد.

لا يسافر محمد

لن يسافرَ محمد.

البيت ليس كبيراً.

هذا الفصل غير واسع.

الرّجاء عدم التّدخين.

ثمّ أتبع قائلاً، ما ولم لنفي الماضي، ولما للماضي المتصل بالحاضر، ولا للحاضر فقط، ولن للمستقبل، وليس للأسماء بشكل عام، وكذلك غير، وعدم لنفي المصدر خصوصاً". وقد لاحظ الباحث وقوع الطلبة في صعوبة شديدة في فهم ما قدّمه المعلم، فالخلط كان واضحاً بين الأدوات والأفعال والأسماء المستخدمة، مما حدا ب ط (5) أن يقول: هذا العنوان (يقصد الموضوع) صعب كثير جداً، وأضاف ط (ج): there are many tools and articles to use للنفي وكلمة واحدة في إنجليزية، هي not". ولم ترها سوزي مشكلة كبيرة حيث قالت: أظن هذا ليس صعب كثيراً، لكن لازم ندرس كثيرا، ونحكي و practice لوقت طويل.

ويرى المعلمون بشكل عام أنّ هذه المسألة اللغوية متوسطة الصعوبة إلى قليلة، ولعل صعوبتها بالنسبة للطلبة راجعة إلى الكتاب أو الطالب أو طريقة التدريس والتقديم.

- **صعوبة المركّب المصدري (دخول النواصب).**

في تقديم م (2) للمركب المصدري كان هناك شعور بصعوبة هذا المركب من قبل الطّلبة، فقد قدّم المدرس في ذلك الدرس، الأمثلة:

يريدُ أنْ يسافرَ اليوم.

نريدُ أنْ نُسافِرَ اليوم.

تريدُ أن تسافرَ اليوم.

تريدان أن تسافرا اليوم.

تريدون أن تسافروا اليوم.

تريدين أن تسافري اليوم.

يريدان أن يسافرا اليوم.

يريدون أن يسافروا اليوم.

يردن أنْ يسافرن اليوم.

وأضاف المعلم قائلاً: "يفيد الفعل المضارع بالإجمال على الحال والاستقبال، ولدى دخول نواصبه فإنه يخلص من الحال إلى الاستقبال دون تردد". وذكر ط (د) هذا الموضوع complicated جدّاً، هناك too many changes must be done in the sentence يجب نفعلها عندما نريد الحديث على (عن) أي أشخاص (شخص): متكلم، مخاطِب (مخاطَب)، غائب". وأضافت أنّا: مشكلتي مع هذا ليس the no. of articles rather, the problems are the changes we should do after them، وأضاف م (5) أرى أنّ الصعوبة التي تواجه دارسي العربية متعلقة بأبواب أخرى من النحو، وذلك عند اقترن الفعل بأداة النصب في حال إفراده وتثنيته وجمعه، في تغير الحركة الإعرابية وفي حذف النون وإضافة الألف الفارقة.

- **صعوبة الجمل المركبة بواسطة الضّمير**

ومن الجمل التي لاحظها الباحث في المستوى المتوسط وشعر الطلبة بصعوبة في تلقيها وفهمها وإنتاجها الجمل المركبة بواسطة الضّمير، ومن الجمل التي عرضها م (5):

الطالب حضر والده.

الطالب والده حاضر.

الطلاب واجباتهم صحيحة.

الطالبات شعرهن طويل.

وعبّر عن هذه الصّعوبة ط (3) بقوله: هذه جملة consist of اثنين جملة (جملتين)، وأظنّ جملة واحدة الآن لنا صعبة، how about having two sentences in one sentence?. وقريب من هذا ما رأته أنيتا حيث قالت: في قراءة وفهم ما في مشكلة لي كبيرة في كلام مشكلة. وقال م (2) هذه الجملة من وجهة النظر النحوية تعد جملتان كبريان، لأن كل واحدة منهما جملة اسمية، الخبر فيها جملة، وبمعنى آخر فإنها تحتوي على مسندين اثنين لا مسنداً واحداً، وتسمى جملة الخبر في كلا الجملتين جملة صغرى، وبالتالي فالجملة الكلية جملة مركبة، ولا أشكّ في صعوبتها النوعية للطلبة الأجانب متعلمي العربية بوصفها لغة ثانية.

- **صعوبة تنوّع المركبات التوكيديّة.**

في أثناء الملاحظة الصفيّة للمدرس (1) وردت كلمة لقد، وقال: إنها تفيد التوكيد، ومن ثمّ توقف عند هذا الموضوع مفصلاً وذاكراً ما يلي:

لقد تناولت الفطور.

لقد كتبتُ الواجب.

قد درستُ للامتحان.

الجو جميل.

إنّ الجوّ جميل.

ثم شرح المعلم هذه الجمل قائلاً، تفيد لقد التوكيد ولا يتبعها إلا الفعل الماضي، أمّا قد فيمكن أن يتبعها الماضي فتعني حينئذٍ التوكيد، وقد يتبعها المضارع فتفيد معنى آخر وهو التشكيك، وإنّ أداة مخصوصة لتوكيد الأسماء وهنا سأل رومي: لماذا نحتاج كلّ هذه article for emphasis، وما فرق بينهم؟ وقال ط (ق) ؟don't you see that they are too many أجاب المعلم، نعم قد تبدو كثيرة، ولكنها مفيدة وهذا يغني للغة ومع الوقت ستتعلمها جيداً وتعرف الفروق بينها. وأضاف م (5) لا أذهب مذهب الطلبة في صعوبة هذه المسألة اللغوية، ربما تحتاج فقط إلى ممارسة وتدريب، ما نقدمه عادة لا يتجاوز قد ولقد وإنّ وأنّ هذه ليست صعبة فعلاً.

صعوبة المركب المبني للمجهول.

عندما أجرى الباحث ملاحظته وتحليله لدرس الفعل المبني للمجهول تبيّن له أنّ الطلبة يعدّون هذا الموضوع صعباً جداً، وذلك بسبب التغيرات الكثيرة الطارئة عليه من حيث المعنى والمبنى (حروف وحركات)، ومما جاء في درس م (5) ما يلي:

كتب الولد الواجب	كُتِبَ الواجبُ
درّس الأبُ ابنَه.	دُرّسَ ابنُه.
قابل المدير المعلم.	قوبل المعلمُ.
أكرم الرجل الضيفَ.	أُكرِمَ الضّيفُ
يتكلّم الطالب العربية بطلاقة.	تتكلَّمُ العربية بطلاقة.
يستخرج المسافر تأشيرة.	تُستخرَجُ التأشيرةُ.
يتناول الولد الحليب.	يُتناوَلُ الحليب.

وقد استفاض المدرس في شرح طريقة بناء الفعل للمجهول في الماضي والمضارع، وقدّم أمثلة كثيرة، منها سبق ذكره، وشرح التغيرات الطارئة على الفعل حسب وزنه موظِّفاً فكرة الأوزان العشرة المعتمدة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها خاصة في بلاد الغرب، وبعض المراكز العربيّة الخاصة بتعليم العربية للناطقين بغيرها. وقال ط (1) باللغة الإنجليزية ما معناه بالعربية بأنّ هذا الموضوع من الموضوعات الصعبة جداً في اللغة العربية، بسبب كثرة تفصيلاتها والتغيرات الطارئة عليها" وهذا ما ذهب إليه أيضاً ط (ل) حين قال: the passive في العربي صعب جداً، هناك passive for للماضي والمضارع، وأضافت لولو: وهناك فكرة

form سبعة! وذكر ط (ج) واسم المفعول، وقال ط (د) الآن عندنا ثلاثة ways for passive ولكل way قواعد وchanges"، هذا صعب شوي.

ويذهب هذا المذهب م (2)، يقول: إنّ موضوع الفعل المبني للمجهول فيه صعوبة لغناه وتنوعه وكثرة تفصيلاته، ويحتاج لوقت وعناية ودراسة مستمرة للتغلب على صعوباته".

وتوصل الباحث من خلال الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق إلى أنّ صعوبات بناء الجملة التي يواجهها متعلمو العربية من النّاطقين بغيرها في المستوى المتقدم في موقعي الدّراسة، هي:

- **صعوبة مركّب الخالفة.**

في أثناء تحليل فصول المستوى المتقدم، لاحظ الباحث درساً كان موضوعه، مركبّ الخالفة، وبدأ المدرس بتقديم معنى مركب الخالفة حيث ذكر بأنّه " ما هو إلاّ أفعال قديمة جاءت على حال واحدة، فلم تتصرف تصرف الأفعال العربية الأخرى، ولعلها تعود في حقيقتها إلى الأصوات الإنسانية الأولى" وممّا ذكره م (3) "ومن تلك الأصوات ما يدل على طلب السكوت كما في قولنا للمخاطب: صَه، ومه في الزّجر والمنع" . وقد عبّر غير طالب عن صعوبة هذه الكلمات، ومنهم ط (6) حيث قال: لا أعرف لماذا علينا معرفة هذا المصطلح أولاً، وهذا اسم فعل ماضي، وهذا اسم فعل مضارع، لم ليس علينا أن نعرف ما تعنيه هذه الكلمات بدون الدخول إلى تفاصيلها، وأضاف ط (هـ) هذه أفكار من الفلسفيّة (الفلسفة) بعيدة جداً عن الفائدة المباشر (ة) لنا، إلاّ لشخص (يقصد للأشخاص الذين) يرغبون في التخصص في العربية، وليس إلى الاتصال (التواصل) مع العالم العربي. وأضاف ط (م) هذه أشياء ليست مهمة جداً، وهي

صعبة لا تفيدنا كثيراً، أفضل التركيز على قضايا أهم. وإلى قريب من هذا ذهبت جوليا التي قالت: هذه معلومات فلسفية غير مفيدة للأجانب، وفيها صعوبة قليلاً.

وذكر م (6) أنّ صعوبة هذه المسألة اللغوية تعود إلى اتصاف هذه الأصوات بصفات الأسماء كإلحاقها بالتنوين، واتصافها بالأفعال في الدلالة على الحدث وطلب الشيء.

- **صعوبة الجملة القائمة على الحصر.**

في فصول المستوى المتقدم كانت قضايا النحو تقدّم أحياناً سياقياً واقتضائياً وفي أحايين أخرى كانت هناك فصول خاصة لدروس النحو، ومما ذكره بعض الأساتذة أسلوب الحصر خاصة بالأداة إنما، ولعل أشهر جملة تتداول في هذا السياق، وقدمها م (6) إنما المؤمنون إخوة. وكانت درجة صعوبة هذا الأمر بسيطة في الحقيقة، وهذا ما ذكره، ط (س) حيث قال: لا أعتقد أنّ هذا الموضوع صعب إنما (لاحظ I am using إنما) وكن فيه غرابة لنا، وإلى ذلك ذهبت مريم التي قالت: لا أظنّ أنّ هذا من الموضوعات الصّعبة خاصة في المستوى المتقدم.

- **صعوبة أفعال المقاربة والرجاء والشروع.**

من الموضوعات التي لاحظها الباحث في المستوى المتقدم وشكلت صعوبة للطلبة من وجهة نظرهم ما يسمى بأفعال المقاربة والرجاء والشروع، ومن الأمثلة التي طرحها م (6):

كادت السيارة أن تتدهور.

أوشك هذا الدّرس أن ينتهي.

أخذ المهندس يكتب التقرير.

عسى المطر أن ينزل هذا اليوم.

وأردف قائلاً: تعمل هذه الأفعال عمل كان، وتقسم هذه الأفعال إلى أفعال مقاربة تدل على قرب وقوع الخبر ومنها كاد وأوشك، وأفعال شروع، وهي تدل على الشروع والبدء في الخبر، ومنها أخذ، شرع، بدأ، هبّ، جعل إلخ، وأفعال رجاء تدل على رجاء وقوع الخبر ومنها عسى. ومما أضافه م (3) أنّ أفعال المقاربة يجوز أن تدخل (أن) على خبرها، وأفعال الشروع تدخل (أن) غالباً على خبرها، وأفعال المقاربة لا تدخل (أن) على خبرها، ولعل هذا ما جعل هذا الموضوع صعباً لبعض الدارسين، فذكر ط (10) هناك تفصيلات كثيرة بالنسبة لموضوع أفعال المقاربة والشروع والرجاء ومنها ما يقبل (أن) ومنها ما لا يقبل، وعلينا أن نحفظ كل هذه الأمثلة. وقريب من ذلك ما رآه ط (ع) في المقابلة حيث قال: لا أعدّ هذه الدرس في بناء الجملة صعب أو سهل، لكن فيه تفصيلات وهي ليس معقد، ويمكن حلها بالممارسة.

- **صعوبة اشتباه الزمن النحوي.**

أجرى الباحث تحليلاً لمحتوى أحد دروس م (6) فكان موضوع تدريسه، بعض الجمل التي تحتوي على قضايا اشتباه الزّمن النحوي، حيث استصعب بعض الطلبة هذا الأمر خاصة الناطقين باللغة الإنجليزية، ومما ذكره م (6) أنّ الأفعال تقسم إلى ماضٍ ومضارع وأمر، وفي الحقيقة لا يبدو للعيان وضوح تحديد الزمن في هذه الأفعال إلا إذا وضعت في سياق بنيوي، حيث إنّ السياق هو العامل الأول في تعيين زمن الفعل، فالفعل، (يدرس) يدل مجرداً من سياقه البنيوي على الحاضر، لكن عندما تدخل عليه لم فإنه يفيد الفعل الماضي، كما أنّ الفعل درس يفيد الماضي، لكن عندما تسبقه قد يفيد الماضي القريب. وهذا هو ما جعل الصعوبة تتخلق لدى بعض الدارسين، قال مارك، وهو طالب أمريكي: بعد أن درسنا الأفعال وجدنا أنها تقسم لتدل على الزّمن الماضي والحاضر والمستقبل، وهناك أدوات تغير تلك الدلالات، خاصة (لم) التي تحول الفعل من الحاضر إلى الماضي، فهذه نوع من الصعوبة. ويقول ط (ع) إنّ دخول بعض

الأدوات على الأفعال، ووضع الأفعال في سياق معيّن ممكن تكون صعبة على الطلاب في فهم الجملة ومعناها، وأكد م (6) ذلك خاصة في حال البيع والشراء والزواج والطلاق، حين نطلق الماضي ونعني به المستقبل، كقولهم: زوجتك ابنتي، بعتك كذا وكذا، واشتريت منك كذا وكذا.

- **صعوبة روابط الجملة .**

خُصِّص أحد دروس المستوى المتقدم للروابط وأدوات الربط في اللغة العربية، وظهر للباحث أنّ هذا الدرس جيء به بناءً على طلب الدارسين، وبدأ المعلم (6) درسه بتعريف أداة الربط، حيث قال: هي أداة لغوية مخصصة يستخدمها العربي لهدفين : الأوّل: الربط بين جملتين في جملة واحدة، بهدف الاختصار والاقتصاد، والآخر: بناء علاقة دلالية خاصة بين هاتين الجملتين. ومن أدوات الربط التي قدّمها م (6): إلا أنه ، فلا بد ، مع أنه ، بما أنك ، مهما . وقد طلب المعلم من الدارسين وضعها في جمل مفيدة ثمّ أعطاهم ورقة عمل بيتيّة. وقد شعر جون الأمريكي بصعوبة هذه الأدوات، حيث قال: هناك بعض الصعوبة خاصة في التفريق بين بعض الأدوات مثل: (مع أنّ) و (على الرغم من ذلك)، (وإلاّ أنّ) لا أعرف بالزّبط الفرق بينها. وشعرت لارا بصعوبتها أيضاً حيث قالت: تتشابه بعض الكلمات والأدوات في العربية كثيراً، في الاستماع بفهم معظم الأشياء لكن الصعوبة في اختيار الكلمة المناسبة لأستخدمها. وهذا ما أكده م (3) حيث قال: تعدّ أدوات الربط من الأهمية بمكان للطلبة غير النّاطقين، وعلى الرغم من ذلك فإنه يعتريها بعض الصعوبة في فهمها وإنتاجها من قبل الدارسين.

صعوبة الجملة القسمية.

ومن قضايا بناء الجملة التي تعرض إليها م (6) في المستوى المتقدم جملة القسم، التي قدمّ لها المدرس بقوله: للقسم عند النحاة أركان، حرف قسم، ومقسم به، ومقسم عليه، ومنهم من زاد: ومقسم ومقسم عنده، وزمان القسم ومكانه، وحروف القسم، هي: الباء والتاء واللام والواو، ومنهم من جعل الهمزة منها. ويسمي النحاة حرف القسم والمقسم به جملة القسم. أمّا المقسم عليه فجملة جواب القسم، ويكون فيها في الإيجاب إن واللام، أمّا في النفي فيها ما ولا. ويمكن أن تكون جملة القسم بالحرف مع المقسم به مثل: بالله، والله، تالله إلخ أو بالفعل، مثل: أقسم، أحلف ، وقد تكون بألفاظ بعينها: لعمرك، يمين الله إلخ. وقد عبّر عامر وهو طالب أمريكي من أصل عربي عن صعوبة هذه التفاصيل التي عليه أن يتعلمها، ويستغرب لم لا يدرس النحو العربي كما درس اللغة الإنجليزية دون قواعد ينبغي عليه حفظها. وقد أضاف م (3) بأنّ هذه الموضوع بتفاصيله قد يؤدي إلى صعوبة لكنها بدون تعقيدات هذا الموضوع لا يحوي صعوبة كبيرة.

- **صعوبة التضام.**

وفي أثناء مراجعة م (6) واجبات بعض الطلبة لاحظ الباحث وجود صعوبة، يمكن تسميتها بصعوبة التضام، وهي تعني، كما جاءت في شروحات م (3) وضع تركيب مكان تركيب آخر، كأن يقول طالب:

حجر الأسود بدلاً من الحجر الأسود

أي أنه استبدل المركب الإضافي بالمركب الوصفي. ومما ذكره م (6) للتغلب على هذه الإشكالية التي تلاحظ بوضوح في وثائق الطلبة هو إتقان التراكيب اللغوية الأخرى بحيث لا يكون هناك مجال للطالب للتداخل في التراكيب اللغوية وأبنيتها. فإن تعرف على خصائص التركيب الوصفي على سبيل المثال فلن يختلط عليه التركيب الإضافي لما بينهما من وضوح في

اختلاف البنية والدلالة بينهما. وبالنسبة للطلبة قال ط (و) هذا شيء طبيعي في هذا الوقت، لازم علينا نفكر في ألف شي، فممكن نخلط تركيب في تاني، وأظن هذا عادي أن يحدث، ولذلك ذهبت ستيفاني التي قالت: في هذا الوقت عندنا تفكير طويل وعميق في شو لازم نحكي عشان هيك وبسبب السرعة ممكن نخربط بين تركيب وواحد آخر.

- **صعوبة تعرف العلامة الإعرابية الصحيحة.**

في درس القواعد المتقدم للمستوى المتقدم لاحظ الباحث ظهور صعوبة تعرف العلامة الإعرابية الصحيحة في بعض التراكيب اللغوية، وبدأ المدرس درسه بقوله: عُرِفَ عن العرب نطقهم الحركات الإعرابية على سجيتها وطباعها، وعرفت مواقع كلامها وعلله، ثم جاء اللغويون في عصر سيبويه والخليل وبدأوا بوصف الظاهرة اللغوية، فأخذوا يبحثون في العامل والمعمول والتعليل والتأويل، لتبرير الحركة الإعرابية الظاهرة على أواخر كلماتها. وقد استشهد المدرس بقول أحد اللغويين: أنّ الحركة الإعرابية شأنها شأن أي فونيم في الكلمة، له قيمة وأثر في الإفصاح والإبانة عما في النفس في المعنى، فيكون تغيرها محققا لما في نفس المتكلم من معنى يريد الإفصاح عنه، فعندما يقول القائل الأسدُ، فإنما أراد الإخبار، وإن قال الأسدَ، فإنما أراد التحذير. ومعظم الطلبة أقروا بصعوبة هذا الموضوع، ومعظهم قال: صعب.

- **صعوبة خفاء العلامة الإعرابية.**

في درس التطبيقات اللغوية لاحظ الباحث أحد المدرسين، وهو م (6)، وقد أفرد وقتاً للحديث عن خفاء العلامة الإعرابيّة، لما تشكل من صعوبة لدى الدّارسين، وقد شرع في درسه بالقول: "تهدف العلامة الإعرابية في درس العربيّة إلى تبيان معنى الفاعلية من المفعولية من الظرفيّة، وقد يحدث أن يتعذّر ظهور العلامة الإعرابية ليفضي إلى التباس في فهم التركيب

اللغوي، على مستوى البنية السحطية للجملة، وهنا يظهـر دور القـرائن الـسياقيّة والأنظـار الخارجية لمعرفة البنية السطحيّة لمعنى الجملة". ومن الأمثلة التي ساقها الباحث:

قابل موسى عيسى، هذه بنية قد تماثلها أكرم عيسى موسى، وكذلك الحال بالنسبة لـ "أكرم أبي صديقي"، هذه بنية تماثلها أكرم صديقي أبي. وعندما سأل أحد الطلبة وهو ط (20) المـدرس: كيف لنا أن نعرف الحركة الصحيحة؟ أجاب المدرس: في حالة الالتباس يفضل الاعتماد علـى الترتيب الطبيعي للغة، والعربية هي من ترتيب: ف + فا + مف. وبشكل عام عبّر بعض الطلبة عن صعوبة خفاء الحركة الإعرابية في حالة المفرد وجمع التكسير، أو حالة الإعراب بالحروف في المثنى وجمع المذكر السّالم، وهذا ما قاله (س) أشعر بصعوبة الإعراب بـالحروف، هـذا صعب قليلاً، وإلى ذلك ذهب ط (و) حيث قال: هناك في العربية المعرب والمبني ومـا تظهـر على آخره الحركة وهناك كلمات تخفى عليها، وإعراب بالحركات والحروف، في صعوبة. أمّا ريم فقد قالت: هذه موضوعات دقيقة، لكنها ليست سهلة وليست صعبة، .it is ok

- **صعوبة الجملة المتضمنة أبعاداً بلاغية.**

في درس لغوي يعنى بالأدب العربي، شعره ونثره، قدّم م (6) له بقوله: "عني النحـاة العرب واللغويون بدراسة اللغة أيما عناية ونشدوا المثال في الاستعمال اللغوي، حرصاً مـنهم على مبدأ المعيارية في اللغة، وحفاظاً على الرّتبة المحفوظة، فيما حرص النقـاد والبلاغيـون على العكس تماماً، فقد حرصوا على صفة المخالفة في الاستخدام الفني للغة، هذه الصّفة التـي تُدعى بالمخالفة أو الانحراف على نحو معين من القواعد والمعايير المثالية التي تحكـم اللغـة العادية. والانزياح التركيبي اللغوي، إمّا هو خروج عن الاستعمال المألوف للغة وإمّـا خـروج على النظّام اللغوي نفسه، أيّ خروج على جملة القواعد التي يصير بها الأداء إلى وجوده. وهو في كلتا الحالتين كسر للمعايير غير أنه لا يتم إلا بقصد من الكاتب أو المتكلم". وهنا تدخل أحد

الطلبة المتقدمين، وهو ط (8) وسأل: وكيف لنا أن نفهم ما الرسالة في النص ومضمونها؟ فأجاب المدرس مستشهداً بنص أخذه من الكتاب المقرر: إنّ رصد ظواهر الانحراف في النص تعين على قراءته قراءة استنباطية جُوانية تبتعد عن القراءة السطحية البرانية، وربما تكون ظاهرة الانحراف ذات أبعاد دلالية وإيحائية وإيجابية تثير الدهشة والمفاجأة، ولذلك يصبح حضوره في النص قادراً على جعل لغته لغة متوهجة ومثيرة تستطيع أن تمارس سلطة على القارئ من خلال عنصر المفاجأة والغرابة. والانزياح يعكس قدرة لدى منتج اللغة على تفجير طاقاتها وتوسيع دلالاتها وتوليد أفكارها وتراكيب جديدة لم تكن دارجة أو شائعة في الاسعمال. والدربة وكثرة القراءة هما مفتاح النجاح في الفهم والإفهام. وفي الحقيقة معظم الطلبة أقروا بهذه الصعوبة لكن معظمهم نظروا إليها نظرة إيجابية حيث قال جون: اللغة الأدبية في كل لغة صعبة، ولا أشعر بمسكلة كبيرة إذا لا أفهم كل شي في النص، وإلى ذلك ذهبت ريمون التي قالت: ليس ضروري نفهم كل شي، ونحن أجانب مش لازم نفهم كل شي.

وختاماً فهذه قائمة بأبرز الصعوبات التي توصّل إليها الباحث في دراسته النّوعية في موقعي الدراسة، موزعة حسب المستويات الثلاثة: المبتدئ والمتوسط والمتقدم:

صعوبات المستوى المبتدئ:

- صعوبة تنوّع أشكال الجملة العربية.
- صعوبة تعريف الجملة وتنكيرها.
- صعوبة تذكير الجملة وتأنيثها.
- صعوبة تنوع أخبار الجملة الاسمية.
- صعوبة الجملة الاستفهامية.

- صعوبة ترتيب مكونات الجملة (التقديم والتأخير):
- صعوبة الجملة الاسميّة بين المطابقة وعدمها.
- صعوبة المركب الظرفي.
- صعوبة المركّب الفعلي.
- صعوبة المرّكب الجرّي بين الإفراد والتثنية والجمع.
- صعوبة المركّب الوصفي.
- صعوبة المركب الإضافي.
- صعوبة المركّب العددي بوصفه تابعاً للمركب الإضافي.
- صعوبة المركب الظرفي بوصفه تابعاً للمركب الإضافي.
- صعوبة الجملة التعجبية.
- صعوبة المركّب المصدري (المصدر الصريح وغير الصريح).
- صعوبة الجملة المتضمنة النداء.
- صعوبة مرجع الضّمير (الإحالة) وتعدد المحال إليه.
- صعوبة تغير بناء الجملة بعد إنّ وأخواتها.
- صعوبة تغير بناء الجملة بعد كان وأخواتها.

أمّا صعوبات بناء الجملة التي توصل إليها الباحث من خلال الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق في موقعي الدّراسة في المستوى المتوسط فكانت:

- صعوبة تعدد الإضافات بالأسماء الظاهرة والضمائر المتصلة.
- صعوبة النغمة الصوتية للجملة (تنغيم الجملة).
- صعوبة مطابقة الضمائر.
- صعوبة لزوم الأفعال وتعديها في الجملة
- صعوبة الجملة المتضمنة الاستثناء.
- ظهور الفعل المساعد في الماضي والمستقبل واختفاؤه في الحاضر.
- صعوبة حروف المعاني : التعدي بها و تعدد معانيها.
- صعوبة طول الجملة.
- صعوبة الجملة المتضمنة الاستدراك والإضراب
- صعوبة التعلّق.
- صعوبة الجملة المحتوية على الشرط.
- صعوبة مركب النفي.
- صعوبة المركّب المصدري (دخول النواصب).
- صعوبة الجمل المركبة بواسطة الضّمير
- صعوبة تنوّع المركبات التوكيديّة.
- صعوبة المركب المبني للمجهول.

وتوصل الباحث من خلال الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق إلى أنّ صعوبات بناء الجملة التي يواجهها متعلمو العربية من النّاطقين بغيرها في المستوى المتقدم في موقعي، هي:

- صعوبة مركّب الخالفة.
- صعوبة الجملة القائمة على الحصر.
- صعوبة أفعال المقاربة والرجاء والشروع.
- صعوبة اشتباه الزمن النحوي.
- صعوبة تعدد روابط الجملة .
- صعوبة الجملة القسمية وتعدد أدواتها
- صعوبة التضام.
- صعوبة تعرف العلامة الإعرابية الصحيحة.
- صعوبة خفاء العلامة الإعرابية.
- صعوبة الجملة المتضمنة أبعاداً بلاغية.

السّؤال الثاني: هل تختلف صعوبات بناء الجملة العربية وفقاً لمتغيرات الجنس والجنسيّة والعمر ونوع الجامعة؟

للإجابة عن هذه السؤال، قام الباحث برصد الصعوبات نوعياً من خلال من خلال الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق، فضلاً عنّ تعزيز النتائج بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات بناء الجملة العربية وفقاً لمتغيرات الجنس والجنسيّة والعمر

ونوع الجامعة في كل مستوى من المستويات الثلاث (المبتدئ والمتوسط والمتقدم) هذا وقد تم إجراء اختبار (t- test) وتحليل التباين وفيمـــا يلي عـــرض لهذه النتائج.

أ– متغير الجنس

تشير الدراسات النظرية التي أجريت على متعلمي اللغة الثانية إلى أنّ هناك فروقاً بـــين البنين والبنات في اكتساب اللغة وتعلمها، فالبنات أسرع بشكل عام في هذه العملية، وأقدر علـــى اكتسابها بكفاءة ملحوظة، ويضيف الباحثون أنّ البنـــات لـــديهم اســـتعداد أكبـــر لـــتعلم اللغـــة الثانية(طعيمة، 1989)، وهناك عوامل أخرى – في رأي الباحث– قد تؤدي دوراً في تعلم اللغة واكتسابها، منها: الدافعية، والعمر، والقدرات العقلية، ومستوى الذكاء، واقتراب اللغة الهدف من اللغة الأم إلخ. كما قام الباحث بمقابلة عدد من الطلاب والطالبات دارسي العربية، وتم ســـؤالهم عن دور الجنس في تعلّم اللغة، ودلت نتائج الباحث إلى أنّ الإناث لا يشعرن بالدرجة نفسها من الصعوبة في تعلم العربية بل أقل، ومما جاء في مقابلاتهم: يقول مارك وهو من طلبة المستوى المتقدم " اللغة العربية من أصعب اللغات التي تعلمتها في حياتي، رغم أنا أتكلم 3 لغـــات إلـــى جانب العربية". وذكر روبرت my God, Arabic is really difficult، ويقول كيم: عربي صعب جداً، وأنا أزن (يقصد أظن) مستهيل (يعني مستحيل) أحكي أربي (عربي)، وقال فيليـــب بـــأنّ العربيـــة very similar to Chinese language and both are hard بينمـــا ذكرت سوزان، وهي أمريكية أيضاً " اللغة العربية أصعب شوي من اللغات أوروبا". والفكـــرة نفسها قالتها إيملي البريطانية مـــن المـــستوى المبتـــدئ: Arabic is a bit harder than European languages ، في حين ذكـــرت Mary: to be fair with Arabic, we are not taking it's leering seriously that’s why it seems for a lot of

people it is hard، وعددت جين ثلاث صعوبات للعربية، هي: "العربي قواعــده صــعب أوي، وأصوات عربي مشكلة كبير، وكما الحكي شو صعب". وللتحقق من تلك الآراء والأقوال النوعية قام الباحث بتدعيم النتائج النوعية السابقة بالتحليل الإحصائي الكمي التالي:

الجدول (6)

نتائج اختبار t- test

لصعوبات بناء الجملة بحسب جنس الطلبة المشاركين في الدّراسة

المستويات	الذكور			الإناث			قيمة ت	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المستوى المبتدئ	19	62.47	12.48	28	52.32	10.19	3.06	*0.004
المستوى المتوسط	22	65.8	4.27	15	56.33	7.36	4.96	*0.000
المستوى المتقدم	11	45.36	6.5	13	41.92	6.36	1.30	0.204

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لصعوبات بناء الجملة من وجهة نظر الطلبة المشاركين بين الذكور والإناث في المستويين المبتدئ والمتوسط، حيث كانت الصعوبات أعلى لدى الذكور في المستويين المبتدئ والمتوسط.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الشعور بصعوبات بناء الجملة من وجهة نظر الطلاب بين الذكور والإناث في المستوى المتقدم .

ب- متغيــــــــر نوع الجـــــامعة

تتنوع المؤسسات التي تقوم بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من حيث كونها كبيرة أو صغيرة، حكومية أوخاصة، لأنّ ذلك يؤثر على الخدمات المتوافرة وتوفير الجو النفسي للطلبة لتسيير عملية التعلم، يشير هامرلي (1994) إلى أنّ توفير الإمكانات ومراعاة مشاعر الطلبة في التعلم أمر ضروري لتحقيق تعلم إيجابي ومثمر. وقد أشار بعض الطلبة إلى أفضلية التعلم فــي المؤسسات الخاصة لأنها تراعي ظروفهم ومشكلاتهم التعليمية بشكل أفضل، بينما تجري الأمور بشكل بيروقراطي في المؤسسات الحكومية، ومن ذلك، قول ماريــا البريطانيــة الطالبــة فــي المستوى المتقدم: "من تجارب الشخصية أفضّل التعليم في المؤسسات الخاصة لأنه تــوفر إدارة مستمرة في متابعة، والإمكانيات المادية جيدة، وتوفير المدرسين ممتاز". وإلى هذا ذهب مايكــل الأمريكي من أصل أفريقي، ويدرس في المستوى المتوسط، حيث قال: "things في المؤســسة الخاص في تنظيم أكثر من في مؤسسات الحكومية في البلاد العربية". وقالت ميغان الاسترالية: درست في أمريكا الانجليزي، وأفكر أدرس في جامعة خاص أحسن كثير من دراسة في جامعة حكومة، في خاصة في اهتمام كبير، في حكومة نص نص، أنا بحب خاصة كثير، مــن زمــن مدرسة إلى جامعة إلى دراسة عربي، مكان خاص أفضل". ولم يفرق جونــاثن الطالــب فــي المستوى المتوسط كثيرا بين المؤسسات الخاصة والحكومية حيث قال: خاص أو حكومــة، أزن ما فرق متير. مين مدرس هذا مهم أكتر. ما عندي مشكلة أدرس في جامعة خاصة أو حكومة.

وهنا قام الباحث باستقصاء دور متغير نوع الجامعة في تشكل صعوبات تعلم بناء الجملة:

الجدول (7)

نتائج اختبار t- test

لصعوبات بناء الجملة بحسب متغير نوع الجامعة في الدّراسة

المستويات	جامعة حكومية			جامعة خاصة			قيمة ت	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المستوى المبتدئ	24	59.38	11.17	23	53.35	12.57	1.74	0.089
المستوى المتوسط	26	61.35	8.23	10	63.45	4.66	-0.79	0.43
المستوى المتقدم	20	43.45	6.52	4	43.75	7.5	0.08	0.935

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من الجدول السابق عدم وجود وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لصعوبات بناء الجملة من وجهة نظر الطلبة المشاركين بين الذكور والإناث في المستويات الثلاث (المبتدئ ، والمتوسط ، والمتقدم).

ج- متغير الجنسيـــــــــــة:

تشير بعض الدراسات إلى أنّ هناك عوامل كثيرة تدخل في عملية التعلم، ومنها جنـــسيّة الطالب ونوع لغته الأم، فإذا كانت لغة الطالب تنتمي إلى الفئة نفسها للغة الهدف، فـــإن هـــؤلاء سيشعرون بسهولة في تعلم اللغة، والعكس صحيح، كلما ابتعدت أصول الطالب وجنـــسيته عـــن اللغة الهدف ازدادت صعوبات التعلم، ولذلك نشأ ما يسمى بعلم اللغة التقـــابلي ليحـــل مـــشكلات التداخل اللغوي التي تطرأ في عملية التعلم (طعيمة، 1989؛ هامرلي، 1994). وتميل النتـــائج التي توصل إليها الباحث إلى ما تمت الإشارة إليه، فالطلاب ذوو الأصول العربية والإســـلامية كانت الصعوبات لديهم أقلّ، وذلك للألفة التي عاشوها في الماضي بالنسبة للغة العربية، وكلمـــا ابتعدت العلاقة باللغة العربية والدين الإسلامي ازدادت الصّعوبة، فصعوبات أمريكـــا اللاتينيـــة أكثر من صعوبات الولايات المتحدة وأوروبا بسبب العلاقات الأقوى التي تربط بين الجهتـــين، وكانت صعوبات الولايات المتحدة أعلى من صعوبات الطلبة الأجانب من ذوي الأصول العربية والإسلامية. تذكر عائشة وهي طالبة تركية: "اللغة العربية يختلف قليل من اللغة تركي لكـــن لا يشعر أنا هي صعبة جداً عشان أنّ أجدادي ووالديّ بيحكوا عربي شوي، أيداً كثير كلمات مـــن عربي في تركي". وقال، محمد، وهو بريطاني من أصل عربي " عندي مـــشكلة كبيـــرة فـــي الكلمات، ما بعرف كتير منها، وأنا بحكي العامية كويس، عشان أبوي وإمي كانوا يحكـــوا فـــي البيت عربي عامي، وما بشعر بصعوبة اللغة إللي بيحكي عنها زملائي بالفصل، ممكن عـــشان تعودت أسمعها، بس الفصحى شوي صعبة لكن مش كتتير، ويقول جون الأمريكي من المستوى المبتدئ: عربي مشكلة كبير كبير، بس بحب عربي، وذكر طالب مكسيكي (لم ألتقط اسمه) يتعلم العربية: العربية صعب جداً، وهي very different عن لغتـــي extremely، مـــا ســـمعت عربي أبداً في حياتي من بعد (يقصد من قبل)".

وكذلك الحال برز في المستويات المتقدمة وإن بأقل وتيرة مما ورد في المستويات المبتدئة، فقد ذكر الطالب المكسيكي ريكاردو: "كانت العربي لي زمان صعبة كثير جداً، لكن هلأ أزن أنه أسهل شوي من ماضي، أنا بفهم كثير ممتاز لكن عندي مشاكل في الحكي أكثر، لكن العربي نص نص، لكن كل صحابي بحكي العربي صعب من لغات ثانية". وذكر ذو الكفل، وهو طالب ماليزي في المستوى المتقدم: اللغة العربية لي سهلة بشكل عام، عشان أنا بدرس عربي من زمان كتير، عند ما كنت في المدرسة، بعدين كل كلمات الدين بعرفها لأني مسلم، وأيضاً أبوي وأمي بتكلموا عربي شوي، وهم ساعدوني على أتعلم العربية". وقام الباحث بتدعيم تلك النتائج النوعية إحصائياً حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي ما يلي:

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات لصعوبات بناء الجملة للمستويات الثلاثة حسب متغير الجنسية

الجنسية / المستوى	أمريكا وأوروبا			أمريكا اللاتينية			ذوو الأصول الإسلامية			ذوو الأصول العربية		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المستوى المبتدئ	16	61.8	9.3	11	66.6	9.9	12	47.1	8.5	8	45.8	4.4
المستوى المتوسط	13	62.7	6.5	7	68.6	2.0	9	59.3	8.2	8	58.0	7.4
المستوى المتقدم	8	43.8	6.6	6	46.6	6.02	6	42.5	6.5	4	39.5	7.7

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لصعوبات بناء الجملة في المستويات الثلاثة وفقا لمتغير الجنسية ، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) تم إجراء تحليل التباين الأحادي وفيما يلي عرض لهذه النتائج :

الجدول (9)

تحليل التباين الأحادي لصعوبات بناء الجملة في المستويات الثلاثة وفقا لمتغير الجنسية

المستوى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المبتدئ	بين المجموعات	3559.53	3	1186.5	15.87	*0.000
	داخل المجموع	3213.96	43	74.74		
	الكلي	6773.49	46			
المتوسط	بين المجموعات	500.49	3	166.83	3.81	*0.019
	داخل المجموع	1444.48	33	43.77		
	الكلي	1944.97	36			
المتقدم	بين المجموعات	131.29	3	43.76	1.034	0.399
	داخل المجموع	846.7	20	42.33		
	الكلي	978	23			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لصعوبات بناء الجملة وفقا لمتغير الجنسية في المستوى

المتقدم . كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الشعور بصعوبات بناء الجملة وفقا لمتغير الجنسية في المستوى المبتدئ والمستوى المتوسط، ولمعرفة بين أي من مستويات المتغير حدثت هذه الفروق تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وفيما يلي عرض لهذه النتائج.

الجدول (10)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستويات صعوبات بناء الجملة وفقا لمتغير الجنسية لدى طلبة المستوى المبتدئ والمتوسط

المستوى	المقارنات	الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
المبتدئ	أمريكا وأوروبا * أمريكا اللاتينية	-4.89	0.480
	أمريكا وأوروبا * ذوو الأصول الإسلامية	14.67	*0.000
	أمريكا وأوروبا * ذوو الأصول العربية	16.00	*0.001
	أمريكا اللاتينية* ذوو الأصول الإسلامية	19.55	*0.000
	أمريكا اللاتينية * ذوو الأصول العربية	20.89	*0.000
	ذوو الأصول الإسلامية * ذوو الأصول العربية	1.33	0.987
المتوسط	أمريكا وأوروبا * أمريكا اللاتينية	-5.88	0.250
	أمريكا وأوروبا * ذوو الأصول الإسلامية	3.36	0.649
	أمريكا وأوروبا * ذوو الأصول العربية	4.69	0.404
	أمريكا اللاتينية* ذوو الأصول الإسلامية	9.24	*0.043
	أمريكا اللاتينية * ذوو الأصول العربية	10.57	*0.020
	ذوو الأصول الإسلامية * ذوو الأصول العربية	1.33	0.976

المستوى	المقارنات	الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
المتقدم	أمريكا وأوروبا * أمريكا اللاتينية	-2.80	0.856
	أمريكا وأوروبا * ذوو الأصول الإسلامية	1.38	0.979
	أمريكا وأوروبا * ذوو الأصول العربية	4.38	0.695
	أمريكا اللاتينية* ذوو الأصول الإسلامية	4.17	0.688
	أمريكا اللاتينية * ذوو الأصول العربية	7.17	0.347
	ذوو الأصول الإسلامية * ذوو الأصول العربية	3.0	0.890

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

المستوى المبتدئ:

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات صعوبات بناء الجملة في المستوى المبتدئ لدى كل من

- **أمريكا وأوروبا و ذوو الأصول الإسلامية** ، حيث كانت صعوبات بناء الجملة أعلى لدى طلاب أمريكا وأوروبا .
- **أمريكا وأوروبا و ذوو الأصول العربية** حيث كانت صعوبات بناء الجملة أعلى لدى طلاب أمريكا وأوروبا .
- **أمريكا اللاتينية و ذوو الأصول الإسلاميّة** حيث كانت صعوبات بناء الجملة أعلى لدى طلاب أمريكا اللاتينية .
- **أمريكا اللاتينية و ذوو الأصول العربية،** حيث كانت صعوبات بناء الجملة أعلى لدى طلاب أمريكا اللاتينية .

المستوى المتوسط:

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات صعوبات بنـــاء الجملة في المستوى المبتدئ لدى كل من :

- **أمريكا اللاتينية و ذوو الأصول الإسلامية** حيث كانت صعوبات بناء الجملة على لدى طـــلاب أمريكا اللاتينية .
- **أمريكا اللاتينية و ذوو الأصول العربية،** حيث كانت صعوبات بناء الجملة أعلى لدى طـــلاب أمريكا اللاتينية .

المستوى المتقدم:

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالـــة إحـــصائية بـــين متوســـطات صعوبات بناء الجملة في المستوى المتقدم بين جميع فئات الجنسية.

د: متغير العمر:

ما السنّ المناسبة لتعلّم اللغة الثانية؟ يُطرح هذا السؤال كثيراً في مجال تعلـــيم اللغـــات الأجنبيّة بشكل عام، وهناك رأيان في هذه الموضوع، يذهب الأوّل إلى أن التعلم فـــي الـــصغر أثبت في الذهن وأكثر فائدة، ويذهب الآخر إلى أفضلية التعلم في ســـنّ متـــأخرة، ولكـــن جـــلّ الدراسات تؤيد تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها في سنّ صغيرة، فالصغير لم يشغله بعد شيء، ومن ثم ترسخ اللغة فيه بشكل أفضل، والصغار أكثر قدرة على نطق الأصوات تماماً كمـــا ينطقهـــا أصحابها، لتوفر عنصر التقليد لديهم، كما أن الأصغر سناً يقضون وقتاً أطول مما يقضيه كبيـــر السن في تعلم اللغة(طعيمة، 1989). وهناك من النتائج الميدانية التي توصل إليها مـــا تـــدعم

الأفكار السابقة، ومن ذلك قول كريستوفر الإيرلندي بلغة إنجليزية سريعة ما معناه بالعربية: "لقد بلغت قريب الخمسين، وأحتاج إلى وقت أطول لتعلم الكلمات من الآخرين، لا يجب أن تقـارنّي بمارك فهو في العشرين من عمره، ويتعلم بسرعة". وقريب من هذا ما قاله تشارلي الأربعينـي الأمريكـي: I am getting old, it is not easy to speak a language in this age وأضاف صديق له كـان بجانبـه what shall I say: I am old and learning Arabic language، وذكر جورج الثلاثيني الأرجنتيني، وهو من طلبة المستوى المتوسـط: "اللغة العربي صعب صعب صعب". وقريب لذلك ما ذهبت إليه كمبرلي الكنديـة حيـث قالـت بالإنجليزية ما معناه بالعربية: اقتربت من بلوغ العقد الرابع ولا تحسبني بنتاً صغيرة أتعلم اللغة بسرعة، يجب أن يكون مدرسي صبوراً جداً". ويرى كلّ من بول ومايكل أنّ الـسن الـصغيرة أسرع في التعلم من الذين بلغوا أربعين فأكثر: فمما ذكراه: learning a language must be done in the youth time و language for young guys". ولاحظ الباحث عبر استقصاء آراء أكثر من عشرين شخصاً باختلاف أعمارهم أنّ دارسي اللغات الصغار في السن لديهم فرصاً أفضل في تعلن اللغات، مع إقرارهم بإمكان تعلّم الأكبر منهم سناً للغات لكن مع بذل مزيد من السعي الدؤوب للتعلم، وممارسة وجلد على متابعتها. وقد حاول الباحث اكتـشاب مـا تنبئ عنه الأرقام حول متغير العمر، حيث تشير نتائج الباحث الإحصائية حول هذا الموضـوع إلى:

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات لصعوبات بناء الجملة للمستويات الثلاثة

وفقا لمتغير العمر

العمر / المستوى	20– 30			31– 40			41 – 50			51 فأكثر		
	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري
المستوى المبتدئ	17	48.7	10.1	8	55.0	7.58	14	58.4	9.9	8	70.7	10.2
المستوى المتوسط	11	57.3	7.1	10	60.2	8.6	8	66.5	3.7	6	66.1	3.7
المستوى المتقدم	13	43.2	6.31	8	43.6	6.8	3	44.3	9.07	-	-	-

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لصعوبات بناء الجملة في المستويات الثلاثة وفقا لمتغير العمر ، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$) تم إجراء تحليل التباين الأحادي وفيما يلي عرض لهذه النتائج :

الجدول (12)

تحليل التباين الأحادي لصعوبات بناء الجملة في المستويات الثلاثة وفقا لمتغير العمر

المستوى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المبتدئ	بين المجموعات	2727.03	3	909.01	9.66	*0.000
	داخل المجموع	4046.46	43	94.10		
	الكلي	6773.49	46			
المتوسط	بين المجموعات	576.32	3.00	192.11	4.63	*0.008
	داخل المجموع	1368.66	33.00	41.47		
	الكلي	1944.97	36.00			
المتقدم	بين المجموعات	3.151	2	1.575	0.034	0.967
	داخل المجموع	974.85	21	46.42		
	الكلي	978.00	23			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لصعوبات بناء الجملة وفقا لمتغير العمر في المستوى المتقدم . ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لصعوبات بناء الجملة وفقا لمتغير العمر في المستوى المبتدئ والمستوى المتوسط، ولمعرفة بين أي من مستويات المتغير حدثت هذه الفروق تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وفيما يلي عرض لهذه النتائج.

الجدول (13)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستويات صعوبات بناء الجملة وفقا لمتغير العمر لدى طلبة المستوى المبتدئ والمتوسط

المستوى	المقارنات	الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
المبتدئ	20- 30 * 31 – 40	-6.29	0.439
	20- 30 * 41 – 50	-9.72	*0.039
	20- 30 * 51 فأكثر	-22.04	*0.000
	31- 40 * 41 – 50	-3.43	0.855
	31- 40 * 51 فأكثر	-15.75	*0.012
	41 – 50 * 51 فأكثر	-6.29	*0.031
المتوسط	20- 30 * 31 – 40	-2.93	0.727
	20- 30 * 41 – 50	-9.23	*0.020
	20- 30 * 51 فأكثر	-8.85	*0.028
	31- 40 * 41 – 50	-6.30	0.187
	31- 40 * 51 فأكثر	-5.93	0.232
	41 – 50 * 51 فأكثر	0.38	0.999
المتقدم	20- 30 * 31 – 40	-0.39	0.991
	20- 30 * 41 – 50	-1.10	0.965
	20- 30 * 51 فأكثر	-	-
	31- 40 * 41 – 50	-0.71	0.987
	31- 40 * 51 فأكثر	-	-
	41 – 50 * 51 فأكثر	-	-

المستوى المبتدئ:

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الــشعور بصعوبات بناء الجملة في المستوى المبتدئ لدى كل من الفئات العمرية التالية :-

- **الفئة (20- 30)** و **الفئة(41 – 50)** ، حيث كانت صعوبات بناء الجملة أعلى لدى الفئة العمرية (**41 – 50**).
- **الفئة (20- 30)** و 51 فأكثر ، حيث كانت صعوبات بناء الجملة أعلى لــدى الفئــة العمرية 51 فأكثر .
- **الفئة (30- 40)** و 51 فأكثر ، حيث كانت صعوبات بناء الجملة أعلى لــدى الفئــة العمرية 51 فأكثر .
- **(41- 50)** و 51 فأكثر ، حيث كانت صعوبات بناء الجملة أعلى لدى الفئــة العمرية 51 فأكثر .

المستوى المتوسّط:

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوســطات درجــة الــشعور بصعوبات بناء الجملة في المستوى المتوسط لدى كل من الفئات العمرية التالية :-

- **(20- 30)** و (**41 – 50**) ، حيث كانت صعوبات بناء الجملة أعلــى لــدى الفئــة العمرية (**41 – 50**).
- **(20- 30)** و 51 فأكثر ، حيث كانت صعوبات بناء الجملة أعلى لدى الفئة العمريــة 51 فأكثر .

المستوى المتقدم:

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات صعوبات بناء الجملة في المستوى المتقدم بين جميع فئات العمر.

السؤال الثّالث: ما المعالجات المقترحة للصعوبات التي تواجه الطلبة الناطقين بغير العربية في تعلم بناء الجملة العربية في ضوء النظرية اللسانية الحديثة؟

يحاول الباحث هنا الإجابة عن السؤال الثالث من خلال تقديم بعض التصورات اللسانية لكيفية فهم الصعوبات التي واجهت الطلبة متعلمي العربية من الناطقين بغيرها خلال تعلمهم اللغة العربية في موقعي الدراسة، والتغلب عليها، خاصة من خلال الرؤى التي سبق للباحث أن قدمها في فصل الدراسة الثالث، وعلى وجه التحديد في النظرية اللسانية في تدريس الجملة العربية في ضوء نظرية القوالب وشواغلها، والمكونات المباشرة للجملة، والتحويلية التوليدية وقوانينها شبه الرياضية في فهم الجملة وإنتاجها من خلال توظيف القوانين التحويلية: الحذف، والتعويض، والتوسع، والاختصار، والزيادة، وإعادة الترتيب، والتقديم، وفهم بنيتي الجملة العميقة والسطحية، وإدراك الكفايتين: كفاية القدرة، وكفاية الأداء. وسيكفي الباحث بعرض بعض الأمثلة ليهتدي بها من أراد سلوك المدخل اللساني في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

نماذج لبعض الحلول اللسانية لصعوبات المستوى المبتدئ:

- **معالجة صعوبة تنوّع أشكال الجملة العربية.**

إنّ الحلّ المقترح لصعوبة تنوّع أشكال الجملة العربية في ضوء النظريّة اللسانية هو الإدارك أنّ اللغات تتوزع إلى لغات ذات مكونات: ف + فا + مف، وأخرى ذات طابع فاعل + فعل +

مفعول له، وهذا التنوع في ضوئها يغني اللغة ويثريها، ولكل واحد وظفيته ووقته وغاياته وأهدافه، ويبرز التقديم في الجملة أهمية ما تقدّم وإظهار دوره. وتعدّ اللسانيات هذه المسألة من اختلاف اللغات في بنيتها وليس من صعوباتها؛ لأن استشعار هذه الصعوبة يختلف حسب أصل الطالب ولغته الأم، فإن كان ينتمي للفئة نفسها ذات البنية المشتركة فلا يشعر بصعوبتها. بينما إذا كان ينتمي إلى لغة ذات بنية لغوية مختلفة فقد يستعشر بها، فتوضيح الخلاف في بنية اللغات العالمية مطلب لساني ضروري لدى الشروع بتدريس أي لغة.

- **معالجة صعوبة تعريف الجملة وتنكيرها.**

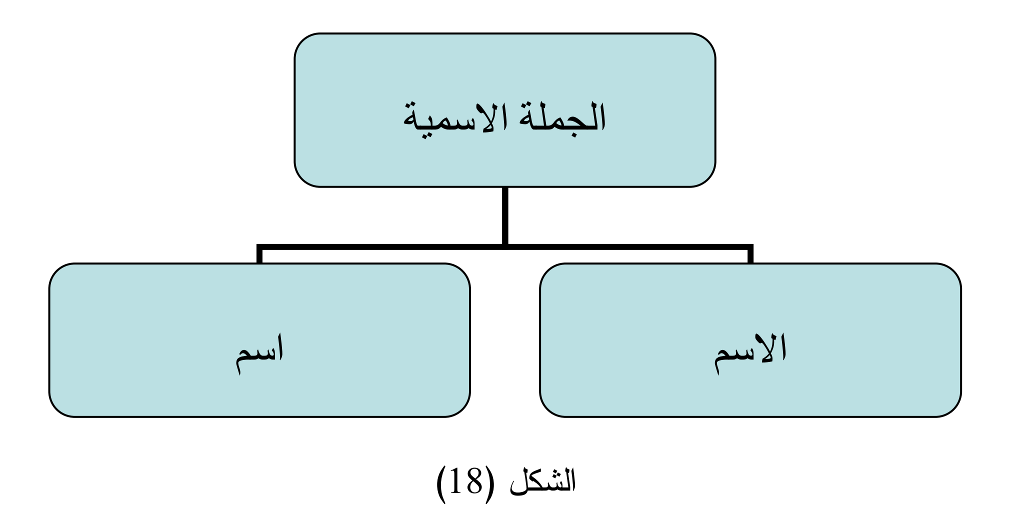
أشار الباحث إلى انمياز كل لغة بنظام بناء جملة، ضمن الكليات العالمية، ويتميز هذا البناء بخصائص بنيوية داخلية بين التعريف والتنكير، لذلك يتمثل الحل المقترح لهذه الصعوبة في اعتبار تقديم تلك الأنماط التركيبية للجملة العربية مطلباً لسانياً ضروريّاً، من أجل اكتساب أنماط مكونات الجملة العربية، وذلك من خلال تقديمها وفق نظام المكونات المباشرة أوالتشجيرات أو المعادلات الرياضيّة:

ج= (ال + اسم) + اسم = معرفة + نكرة

ج= (ال + اسم) + فعل + فاعل.

ج= (ال + اسم) + (أداة + اسم).

ج= (ال + اسم) = معرفة



الشكل (18)

نمط الجملة الاسمية

- معالجة صعوبة تذكير الجملة وتأنيثها.

تتماز اللغة العربية بمطابقتها بين التذكير والتأنيث، سواء على صعيد الجملة الاسمية أم الجملة الفعليّة، ووجدت الدراسات اللسانية الحديثة أن اللغات الحية التي تميز بين الجنس في الأفعال والأسماء قليلة، ومن أبرزها اللغة العربية، وفي ضوء اللسانيات لا تنبع تلك الصعوبة من نظام بناء الجملة نفسها، بل في اختلافها عن لغة الدّارس الأم، لذلك فإنّ الحل المقترح في ضوء اللسانيات يكمن في ضرورة إبراز قضية المطابقة في الجنس بشكل واضح وجلي، من خلال تحليل الجملة إلى مكوناتها الأساسية، و/أو من خلال الرسومات البيانية وأبرزها نظام التشجير، كأن تتم منذ البداية المطابقة بين عمودين على النحو التالي:

المدير مشغول.	المديرة مشغولة.
الموظف ماهر.	الموظفة ماهرة.
المديران مشغولان.	المديرتان مشغولتان.
الموظفان ماهران.	الموظفتان ماهرتان.
المديرون مشغولون.	المديرات جديدات.

الموظفون ماهرون. الموظفات ماهرات.

وبالتّدريج.

- **معالجة صعوبة الجملة الاستفهامية.**

يتمثل الحل اللساني لصعوبة الجملة الاستفهامية في إدارك أنّ جملة الاستفهام جملة تحويلية أصلها التوليدي كان لمعنى الإخبار، وبدخول اسم أو أداة الاستفهام تحولت من توليدية إلى تحويلية. ويجب تعليم الطلبة أنّ أسلوب الاستفهام قد يتمّ بطرق منها ما هو بأداة مذكورة، ومنها ما هو بأداة غير مذكورة (وهذه تكون بنغمة صوتية وليست بأداة محذوفة) ومنها ما يتم بطرق غير مباشرة، حيث يفهم فيها الاستفهام من السيّاق. ومن أساليب التقديم اللسانية:

إنّ عنصر الاستفهام = أداة الاستفهام (أ، هل، ما، ماذا، من، أي، كم، بكم، كيف، أين، أنّى، متى، أيّان) يدخل على الجملة التوليدية أو التحويلية الاسمية أو الفعلية فيحوّل المعنى إلى معنى الاستفهام، وهذا يكون عن الحدث أو عن المكان أو الزمان أو الحال أو الذات أو غير ذلك.

يساعد خالد صديقه. الأصل في هذه الجملة التوليدية تركيب ف + فا + مف

فيجري عليها عنصر من عناصر التحويل وهو الترتيب، والترتيب بالتقديم يكون للعناية والاهتمام كما نص عليه النحاة، وعلى رأسهم سيبويه.

أخالد يساعد صديقه.

أو يجري على الجملة عنصر من عناصر الزيادة على الجملة التوليدية لتصبح توليدية، كما:

أيساعد خالد صديقه ← هذه جملة تحويلية.

وكذلك الحال قد تتحول الجملة تحويلياً من خلال تقديم المفعول به للعناية والاهتمام أيضاً كقولنا:

أصديقه ساعد خالد؟

إذن يتم تحويل الجمل التوليدية إلى تحويلية لكي تفيد الاستفهام بإضـــافة عنـــصر مـــن عناصر الاستفهام، عن طريق الإضافة التي لا تقتضي تغييراً في الحركة الإعرابية في أي كلمة من كلمات الجملة، وكذلك الحال عن طريق عنصر الترتيب أو بهما معاً.

مثال آخر:

أكرم زيد خالداً ← جملة توليدية

أأكرم زيد خالداً ← جملة تحويلية بالزيادة.

أزيد أكرم خالداً ← جملة تحويلية بالزيادة والترتيب.

أخالداً أكرم زيد ← جملة تحويلية بالزيادة وإعادة الترتيب.

ويعتمد التقديم والتأخير على مكان العناية والاهتمام في الجملة، الحدث نفسه، أو الفاعل أو المفعول به. وأخيراً لا بد من مراعاة أنّ أدوات الاستفهام إذا دخلت على الجملـــة التوليديـــة الفعلية فهي أداة لا غير، هدفها تغيير المعنى من الإخبار إلى الاستفهام، أمّـــا إذا دخلـــت علـــى الجملة الاسمية فتعدّ أداة الاستفهام ركناً أساسيّاً من أركان الجملة التوليدية الاسمية.

- معالجة صعوبة ترتيب مكونات الجملة (التقديم والتأخير).

يتمثل الحل المقترح لصعوبة ترتيب مكونات الجملة في فهم عنصر الترتيب، والترتيب من أبرز عناصر التحويل وأكثرها وضوحاً، لأنّ المتكلم يعمد إلى مورفيم حقّه التأخير فيما جاء عن العرب فيقدمه، أو إلى ما حقّه التقديم فيؤخره طلباً لاظهار ترتيـــب المعـــاني فـــي الـــنّفس (عمايرة، 1984). ولسانياً التقديم والتأخير (الترتيب) يستخدمان للعناية والاهتمـــام. والتقـــديم والتأخير أمر يراد به سرّاً من أسرار اللغة، ووسيلة يقرب بها المعنى العميق والدلالة البعيـــدة. وعدّ اللسانيون المحدثون الترتيب جزءاً من بناء الجملة وفهمها، لذلك ينبغي العناية فـــي كيفيـــة تقديمها وإدراك أبعادها:

ساعد المعلم طالباً.

هذه جملة توليدية اتخذت اطاراً من أطر الجملة الفعلية ف + فا + مف

لا تركيز فيها على أي معنى من المعاني، إنما جاءت متوافقة مع أحد بناءات الجملة العربيــة. وقد هدفت إلى نقل المعنى من صورته الذهنية إلى المورفولوجية الــصوتية المنطوقــة لإدارك المعنى المراد، وهو الإخبار. ولو قدّم الجملة السابقة على شكل الإطار التوليدي التالي:

الطالب ساعد المعلمُ، لجانب المتكلم الصواب حين أراد الأخبار وليس جذب الانتباه وإيلاء العناية والاهتمام لجزء الجملة الأمامي وهو الطالب، بوصفه الشخص الحاصل على المساعده، ولــيس ابن المعلم أو صديقه إلخ. فمن الناحية اللسانية البحتة هناك فرق بين:

ساعد المعلم طالباً / الطالب ساعد المعلم/المعلم ساعد الطالب

على الرّغم من صحة أبنيتها التراكيبية والتوليدية والتحويلية. الجملة الأولى جملة توليدية هدفها الإخبار، والثانية جملة تحويلية عن طريق إجراء عنصر الترتيب للتركيز على مَن وقــع عليه الحدث، فيما الجملة الثالثة تحويلية أيضاً من خلال عنصر الترتيب للتركيز علــى القــائم بالحدث.

معالجة صعوبة المركب الظرفي.

إنّ الحل المقترح للمركب الظرفي المتصدر بظرف أو حرف جرّ كما في: في البيــت رجــل، عندك زيد. في اعتبار هذه الجملة فعلية في ضوء تخيل فعل محذوف تقديره استقرّ حذف وخلّف وراءه بعض متعلقاته التي تناسب خصوصياته. فيكون التقدير للجملتين السابقتين لسانياً:

استقرّ في البيت رجل.

واستقرّ عندك زيد.

ويفسّر العماري (2004) تجاوز هذه المشكلة وحلّها لسانياً في ضوء اعتبار المركب الظرفي جملة اسمية تبادل فيها المبتدأ والخبر موقعيهما، وأنّ هذه الجملة فعلية في الأصل ويرأسها فعل الكون المحذوف وجوباً، وعليه فأصل الجمل في العربية الفعلية، وقد يكون رأس الجملة فعـــلاً عادياً، أو ناقصاً أو محذوفاً. وأصلية الجملة الفعلية في العربية لا تنفي وجود الجملة الاسمية إنّما قد تصبح الجملة الفعلية اسمية بسبب قيود تركيبية أو دلالية أو كلاهما معاً. وبمعنى آخر فتعــدّ هذه الجملة تحويلية تم إجراء قانون الحذف عليها فأصبحت تحويلية كما يلي:

استقرّ أمام الجامعة طالب. جملة توليدية.

أمام الجامعة طالب. جملة تحويلية.

- **معالجة صعوبة المركّب الوصفي.**

الحل اللساني لصعوبة المركب الوصفي يتمثل في فهم أنّ ذكر المنعوت في ســياق الجملــة الأساسيّة يمثل بنيتها التوليدية بينما تتحول إلى تحويلية لدى إضافة النعت الذي يقيد المنعــوت. فعندما نقول: قابلت الطلاب المتفوقين. فهذه جملة تحويلية تعود للأصل التوليدي قابلتُ الطلاب. فالنعت في البيان اللساني يفيد التحديد والتقييد للطلاب المتفوقين وليس لعموم الطــلاب. ومــن متلازمات فهم المركب الوصفي لسانياً أن يدرك الطالب الأجنبي أنّ النعت يطــابق المنعــوت مطابقة تامّة في الحالة الإعرابية رفعاً ونصباً وخفضاً، وفي التذكير والتأنيث وفي الإفراد والتثنية والجمع وفي التعريف والتنكير، ويتم ذلك بالتمثيل والتدريج.

- **معالجة صعوبة المركب الإضافي.**

إنّ ملمح الصعوبة لا يظهر في المركب الإضافي على مستوى البنية العميقة لوضــوح بنيته لكنّ الصعوبة تتشكل لدى تمثيلها على المستوى السطحي بين معنى الفاعلية والمفعولية

والظرفية إلخ، ولعل أفضل حل لساني مقترح لهذا الإشكال اللغوي اتباع المعادلة الرياضيّة الآتية في فهم المركب الإضافي وإنتاجه:

(اسم + الاسم) وفق قاعدة التباديل التوليدية في مفهوم الاسم: على النحو الآتي:

كِتابُ ...

كتاب الطالب ...

كتاب هذا...

كتاب محمد... إلخ.

فضلاً عن فهم الأدوار الدلالية التي تمثل العلاقة بين المضاف والمضاف إليه: الملكية والاحتوائية والمكانية وبين الشكل والمادة.

- **معالجة صعوبة المركب الظرفي بوصفه تابعاً للمركب الإضافي.**

الحل اللساني المقترح لصعوبة المركب الظرفي يتمثل في فهم أنّ الإضافة نسبة تربط بين شيئين فتجعلهما شيئاً واحداً، فعندما ننسب الكتاب إلى خالد، في قولنا، كتاب خالد، إنما ننسب الكتاب إلى خالد، والنسبة هي التي تربط بين شيئين هما هنا، كتاب وربطها بخالد، فيجب الفهم عندئذ أنهما شيء واحد وليسا شيئين مستقلين، وينبغي تطبيق هذا المفهوم على المركب الظرفي في عملية الربط بين المضاف الظرفي والمضاف إليه، ففي قولنا: صباح اليوم، ينبغي النظر لهذا المركب على أنّه يتكون من معنى واحداً وليس معنيين مختلفين. فعملية التقييد الجارية هنا تساعد في فهم كلا المركبين الإضافي والظرفي بوصفه تابعاً للمركب الإضافي. وتبين للباحث أنّ تقديم هذين المركبين بهذه الصفة يحل كثيراً من المشكلات والصعوبات من وجة نظر لسانية:

(كتاب خالدٍ) جديد.

خرج (صباح اليومِ).

وتعدّ كلاً من:

الكتاب جديد.

خرج صباحاً. جملاً توليدية ومن خلال قانون الإضافة يتم تحويلها إلى تحويلية من خلال عنصر التقييد.

- **معالجة صعوبة المركّب المصدري (المصدر الصريح وغير الصريح).**

الحل اللساني المقترح لصعوبة ازدواجية تركيب المصدر يتمثل في اعتبار المصدر المؤول بنية عميقة والمصدر الصريح بنية سطحية باعتبار أنّ المصدر المؤول يتضمن الإسناد بينما المصدر الصريح لا يتضمن الإسناد فضلاً عن أنّ للحروف المصدرية معان مخصوصة بها، فإذا جئنا بالمصدر الصريح مكانها لم يتبيّن لنا المعنى المقصود، وعليه ينبغي تقديم المصدر المؤول للناطقين بغير العربية قبل تقديم المصدر الصريح. على النّحو التالي:

- يريد محمود أن يسافر.
- يريد محمود أنْ يدرس.

فيتم تحويلها فيما بعد إلى:

- يريد محمود السّفر.
- يريد محمود الدّراسة.

- **معالجة صعوبة الجملة المتضمنة النداء.**

من وجهة النّظر اللسانية لا ينبغي أنْ يشكل هذا الموضوع معضلة للطلبة الناطقين بغير العربية لو توقف الأمر على الأدوات وأهداف النداء وغاياته، إنمّا تمركزت الصعوبة حول أنواع المنادى وإعرابه، وتنوع آراء النحاة القدامى في تبرير الرفع والنّصب والبناء وتنوع الحركات الإعرابية. ولم تناقش في الحقيقة الدراسات اللسانية موضوع النّداء في بناء الجملة العربية،

ويبدو للباحث أنّ هذا مسوغاً من ناحيتين: الأولى إنّ تغير الحركات الإعرابية في نهايات الاسم المنادى لا تغير في أصل المعنى شيئاً للطالب متعلم اللغة، فهي تغيرات سطحية لا تنتمي إلـــى بنية عميقة تؤثر في معناها، فهي ضرورية لسلامة المبنى اللغوي ولا تؤثر على سلامة المعنى على ضرورتها، والأخرى، إنّ الاختلاف الواسع في تبريرات الحركات الإعرابية بوقـــع مـــن نظرية العامل ربما ما زالت تحتاج إلى نظر أوسع ليتم تحليلها لسانيّاً، ولـــذلك تـــدّ التـــدريبات المكثفة هي احل المناسب لهذه الصعوبة اللغوية.

– معالجة صعوبة مرجع الضّمير (الإحالة) وتعدد المحال إليه.

أشارت اللسانيات التطبيقية إلى أنّ العدول عن استخدام الأسماء إلى الضمائر غالباً ما يهدف إلى الاختصار وتجنب الرّتابة والتفخيم والتحقير أيضاً، ولكنه قد يحدث لبساً وصعوبة في إتقان استراتيجيات فهمه واستخدامه إذا تعدد المحال إليه، وحدث الاشتباه في مطابقة التذكير والتأنيث. والحل اللساني المقترح لهذه الصعوبة هو توظيف الكفاية اللغوية والعلاقات السياقية في توضيح هذه المسألة فضلاً عن عدم تعدد المحال إليه في بنية الجملة السطحية، بحيث إذا افتقرت البنيـــة السحطية إلى مطابقة كاملة في العدد والجنس وجب عدم تقدم مرجعان يتطابقان مع الـــضمير؟ فواضح دور الإلف اللغوي والعلاقات السياقية في فهم: لم تركب الموظفة السيارة لأنها معطلة. فالإلف والعلاقات تبين عن عودة واضحة للضمير ها إلى السيارة لأنها هي التي تتعطل وليست الموظفة، فيما يعدّ لبساً لسانياً قولنا على المستوى السحطي: عمّان مدينة حديثة، وهي قريبة من القدس، إنها مدينة تاريخية. فهنا تقدم الضمير مرجعان يتطابقان في ملامحمها، ولا يوجد ضابط للتميز المحال إليه، هل يعود إلى عمّان أم إلى القدس.

معالجة صعوبة تغير بناء الجملة بعد كان وأخواتها.

الحل اللساني لهذه الصعوبة هو معرفة أنّ أنماط الجملة هي فعليـــة واســـميّة، وهنـــاك عناصر تدخل على هذه الجمل فتحولها من كونها توليدية إلى تحويلية، ومن أبرز هذه الظواهر، كان وأخواتها، وهي عناصر يقتضي إضافتها تغيراً في أواخر الكلم، لكنّ هذا التغير لا أثر لـــه في المعنى لكنه ضروري من أجل سلامة المبنى. ويقع إشكال كثير من الدّارسين كما لاحظـــه الباحث تأكيد المعلمين على التغيرات الإعرابية أكثر من تركيزهم على التغيرات الدلالية التـــي يدخلها عنصر التحويل، على الرّغم من تعددها وكثرتها، فدخول كان على سبيل المثـــال علـــى الجملة الاسمية التوليدية:

الجوّ جميل = جملة توليدية

لتصبح:

كان الجو جميلاً = جملة تحويلية

يتمّ التأكيد على التغير الإعرابي الذي لا يغير في المعنى شيئاً على أهميته في سلامة بنـــاء الجملة. ومن المفرض الحفاظ على التعلم السابق في أنّ الجو هو المبتدأ و جميل هو الخبر لكن تمّ ذلك في الزّمن الماضي. ويعدّ اللسانيون كان: عنصر إشارة إلى الزمن الماضـــي، و الجـــو، مبتدأ مرفوع، وجميلاً، خبر أخذ حركة الفتحة اقتضاءً.

- **معالجة صعوبة تغير بناء الجملة بعد إنّ وأخواتها.**

وما سبق أن ذكره الباحث عن معالجة صعوبة مركب كان وأخواتها ينطبق على صعوبة إنّ وأخواتها، مع مراعاة الفرق في معاني عناصر التحويل الدّاخلة على الجملة الاسمية التوليديـــة، فضلاً عن إمكانية إضافة مؤكد ثانٍ في مركب إنّ وأخواتها، كما يوضحه المثال التالي:

الجو جميل= جملة توليدية.

إنّ الجو جميل = جملة تحويلية تتضمن مؤكداً واحداً.

إنّ الجوّ لجميل = جملة تحويلية تتضمن مؤكدين.

كما يمكن إضافة عنصر توكيد آخر في بداية هذا المركب اللغوي أو الذي سبقه، كأن نقول:

والله إنّ الجوّ جميل.

والله إنّ الجوّ لجميل.

- **معالجة صعوبة الالتفات:**

إنّ الحل اللساني المقترح لصعوبة الالفتات يقتضي فهم طبيعة الالتفات الذي يعدّ سمة أسلوبية تعين على تحولات مختلفة في الخطاب، كالانتقال من الغيبة إلى الخطاب أو العكس، أو التحول في الأزمنة من الفعل المستقبل إلى الأمر، أو العدول عن فعل ماضٍ إلى أمر، أو الإخبار عن الفعل الماضي بالمستقبل أو العكس. ولا نستطيع أن نفهم صعوبة هذه التحولات ونتغلب عليها إلا في ضوء السياق اللغوي قديماً والبنية العميقة والسطحية للجملة حديثاً، فالبنية العميقة هي التي يعود إليها طبيعة تحديد المعنى المراد، إذ إنّ المعنى قد يتجاوز الكلام المرسوم أمامنا (السطحي) إلى آخر يفهم ضمناً وهو معنى يتحدد بالقوة اللاكلامية (العميقة).

نماذج لبعض الحلول اللسانية لصعوبات المستوى المتوسّط:

- **معالجة صعوبة تعدد الإضافات بالأسماء الظاهرة والضمائر المتصلة.**

الحل اللساني المقترح لهذه المسألة له شقّان: الأول المعرفة أنّ لكل لغة خصائصها التي ينبغي لمتعلمها أن يتمرس فيها، ومن تلك الخصائص تعدد إضافات العربية ربما أكثر من لغات أخرى كثيرة، فمسألة تحول الاسم إلى الضمير أمر ظاهر في كل لغات العالم، فالتمييز الذي

يظهر في اشتبهاه الضمائر بين ضمائر الرفع وضمائر النصب واضح جلي، فــالأولى تــرتبط بالاسماء والثانية ترتبط بالأفعال، والثاني أنّ تعدد الإضافات خصيصة يجب تنبيه الطلبة إليه لأنه يحتاج إلى أسلوب توضيح وتقديم، كالتّالي:

(كتاب المعلم) جديد.

كتاب (معلم المدرسة) جديد.

((كتاب (معلم المدرسة)) جديد.

(((كتاب ((معلم))) (مدرسة)) الأولاد) جديد. إلخ

- **معالجة صعوبة النغمة الصوتية للجملة (تنغيم الجملة).**

الحل اللساني المقترح لهذه الصعوبة يتمثل في معرفة معاني التنغيم التي قد تفيد معنــى الاستفهام أو التعجب أو التعظيم أو التفخيم أو التقليل أو التحقير، كلّ ذلك حسب النغمة الصوتية، وعدّ هذا الباب من أبواب المعنى، الذي يؤدّى من خلال النغمة الصوتية التي تعدّ أصلاً في اللغة المنطوقة، واللغة المنطوقة أصل في اللغة، وتمثيل ذلك بأمثلة حقيقية ينطقها عرب يعبّرون بهــا عن أفكارهم وعما يجول في خواطرهم بسليقة، وينبغي تعريف الدارسين بأنّ العربية كغيرها من اللغات تعتمد على عنصر التنغيم الذي يعدّه اللسانيون عنصر تحويل يدخل على الجملة التوليدية لتتحول إلى توليدية، إلاّ أنّ القدماء أهملوه في كتبهم وتعلميهم، وينبغي في ضــوء الدراســات اللسانية الحديثة ضمه إلى المناهج اللغوية ليتسنى للطلبة معرفته، وتخطي صعوبة تلقيه وفهمه، ولا يتم الاعتماد فقط على مدرس العربية وخبرته في التدريس.

- **معالجة صعوبة لزوم الأفعال وتعديها في الجملة**

الحل اللساني المقترح لصعوبة لزوم الأفعال وتعدّيها ينبغي التفريق بين الفعل اللازم الــذي يقترن بحرف جر والآخر الذي لا يقترن به، فمن وجهة النظر اللسانية يعدّ الفعل المقترن بحرف

جر متعدياً، يحتاج إلى مفعول به كونه يظهر على صورة غير مباشرة، وهذا المبدأ أول الحلول المناسبة لتجاوز هذه الصعوبة فالأفعال عليه تقسم إلى أفعال متعدية إلى مفعول به مباشر، وأفعال متعدية إلى مفعول به غير مباشر لدى اقتران الفعل بحرف جر، وأفعال لازمة لا تتجاوز الفاعل إلى غير لا بشكل مباشر ولا بشكل غير مباشر.

أمثلة توضيحية:

طلع القمر.

رغب أحمد في الطعام.

تناول أحمد الطعام

وقد اقترح اللسانيون اعتبار المعيار الدلالي لتعرف الأفعال اللازمة، وقدّموا:

- أفعال السجايا والغرائز: كرم/ ظرف/ حسن/ لطف/ كبر/ لؤم/ شجع/ جبن
- أفعال النظافة: طهر / دنس/ وضؤ/ نجس/ جنب
- أفعال الألوان: احمرّ / اخضر / أدم
- أفعال العيوب: عوج/ عور/ حمق/ عمي
- أفعال العرض: سهل/ صعب/ حصد
- أفعال التحويل: أحصد/ استحجر
- الأفعال الحيزية: اتسع/ ضاق/ قصر/ استدار
- أفعال السقم: سل/ جن/ زكم/ مرض

كما حاول الفهري تخطي إشكالية إدراك الأفعال المتعدية المباشرة من خلال اعتماد المعيار الدلالي، فهناك معاجم الأفعال المتعدية إلى المكان، والأفعال المتعدية إلى الأداة، كما في الجمل:

- بلغت الدار.
- وظفوا القنابل.
- **معالجة ظهور الفعل المساعد في الماضي والمستقبل واختفاؤه في الحاضر.**

إنّ الحل اللساني المقترح لصعوبة ظهور (كان) في الماضي والمستقبل واختفائها في الحاضر، يعدّ بسيطاً جداً لو عرّفنا الطلاب الدارسين بحقيقة كان وكيفية استخدامها، فـ (كان) كما هو معلوم في كتب النحاة فعل ناقص، ومعنى أنّه فعل ناقص، أي ينقص في أداء ما يؤديه الفعل العادي، فالفعل "كان" يختلف عن سائر الأفعال كونه يدل على الزمن فقط، ولا يدل كغيره من الأفعال على الحدث والزمن، وسميت بالناقصة لنقصانها عن باقي الأفعال. فعندما تأتي الجملة الاسمية الجو جميل، فهذه دلالة على حقيقة قائمة في وقت النطق بالجملة فلا تحتاج إلى تثبيت زمني لتضمنه فيها، بينما إذا صير إلى التعبير عن جمال الجو في الزمن الماضي استخدم للتعبير عنه الفعل كان الذي لا يهدف إلى تحقيق الحدث إنما إلى تحديد زمان حدوثه، وكذلك الحال بالنسبة للمستقبل إذا تنبأنا بجمال الجو في المستقبل، فنقول سيكون الجو جميلاً. ولا حاجة أن يظهر ذلك في الجملة الاسمية المثبتة لتضمن الدلالة الزمنية فيها. فهذا أمر واضح لا يحتاج أكثر من تقديمه للطلبة بهذه الصورة لتجاوز مكمن صعوبتها.

الجو جميل. جملة تتضمن الزمن الحاضر.

كان الجو جميلاً. تفيد كان التعبير عن المضي.

سيكون الجو جميلاً. تفيد كان التعبير عن المستقبل.

فالضرورة واجبة في الثانية والثالثة وليست واجبة في الأولى.

معالجة صعوبة الجملة المتضمنة الاستدراك والإضراب

إنّ الحل اللساني المقترح لصعوبة الجملة المتضمنة الاستدراك والإضراب أنّه ينبغي للمتعلم أن يدرك أن هناك علاقات دلالية وتركيبية في هكذا جمل، حيث تتكون من جملتين منفصلتين جرى على إحداهما قانون الحذف، فجملة عامر رجل فاضل لكنه عنيد، أصلهما التوليدي هو:

عامر رجل فاضل و عامر رجل عنيد

وجملة حضر عامر بل خالد، أصلها التوليدي:

حضر عامر وحضر خالد.

فتصبح بل أن يجري عليهما قانون الحذف والإضافة والتحويل:

عامر رجل فاضل لكنه عنيد وحضر عامر بل خالد

- **معالجة صعوبة الجملة المحتوية على الشرط.**

الحل اللساني المقترح لصعوبة الجملة المحتوية على الشرط يرى أنّ هذه الجملة غير مركّبة، على عكس المفهوم الشائع بأنها تتكون – أي جملة الشرط– من جملتين، تسمى الأولى جملة فعل الشرط، وتسمى الثانية جملة جواب الشّرط أي مركبة. وهي لسانياً حسب عمايرة (1984) جملة تحويلية اسمية أو فعلية، الجملة النواة (التوليدية) فيها هو القسم الذي يسميه النحاة جملة جواب الشّرط، لاحِظ:

إن تخرج أخرج= جملة تحويلية أصلها التوليدي أخرج تفيد الإخبار. ولما لم يرد المتحدث ذلك أي الإخبار جاء بعنصر تحويل حول الجملة من معنى الإخبار إلى الشّرط، شرط خروج السامع لخروج المتكلم، ويكون تحليل الجملة نحوياً:

إنْ = أداة تحويل.

تخرج = فعل مضارع اقتضى السكون من إنْ، وفاعله أنت.

أخرج = فعل مضارع اقتضى السكون من إن وهو الجملة التوليدية. ومن صور الشرط أن يأتي على صيغة الماضي:

إنْ خرجتَ خرجتُ وكذلك الحال أنا خارج إنْ خرجتَ.

- **معالجة صعوبة مركب النفي.**

إنّ الحل المقترح لصعوبة مركب النفي عدّه – أيّ النفي– باباً من أبواب المعنى، يهدف بـه المتكلم إخراج الحكم في تركيب لغوي مثبت إلى ضده، وتحويل معنى ذهنـي فيـه الإيجـاب والقبول إلى حكم يخالفه إلى نقيضه، وذلك بصيغة تحتوي على عنصر يفيد ذلـك، أو بـصرف ذهن السامع إلى ذلك الحكم عن طريق غير مباشرة من المقابلة أو ذكر الضدّ، او بتعبير يـسود في مجتمع ما فيقترن بضد الإيجاب والثبوت(عمايرة، د.ت). وفي ضوء اللـسانيات ينبغـي أن نعامل أدوات النفي التي وقعت في أبواب نحوية مختلفة في الماضي على أسـاس موضـوعي واحد، فتجيء كلّها تحت باب من أبواب الجملة، بصرف النظر عن الحركـة الإعرابيـة التـي تقتضيها أداة النفي على أواخر الكلم، ولم يهمل اللسانيون هذه الحركة على الرّغم من أنّ قيمتها الدّلالية ليست كبيرة. وتوصل اللسانيون إلى أنّ الجمل الأساسية التوليدية في العربية تقسم إلـى قسمين فعلية واسمية، وأطر الجملة الاسمية هي:

م (معرفة) + خ (نكرة) = مسند + مسند إليه

اسم استفهام + اسم معرفة

خ (شبه جملة) + م (نكرة) = مسند + مسند إليه

وأطر الجملة الفعلية التي توصل إليها اللسانيون:

ف + فا (ما يسد مسده)

ف + فا + مف (بحروف جر أو بدونه)

ف + فا + حرف جر + اسم

- **معالجة صعوبة الجمل المركبة بواسطة الضّمير**

سبق للباحث أن أشار إلى أن من أنواع الجملة العربية الجملة الكبرى، كما في قولنا:

الطالب حضر والده.

الطالب والده حاضر.

فمن وجهة النظر النحوية تعد هاتان الجملتان كبريين، لأن كل واحدة منهما جملة اسمية، الخبر فيها جملة، وبمعنى آخر فإنها تحتوي على مسندين اثنين لا مسنداً واحداً، وتسمى جملة الخبر في كلا الجملتين جملة صغرى، وبالتالي فالجملة الكلية جملة مركبة. ويعتبر الضمير هو الأداة الشكلية الرابطة في هذا النوع من الجمل، كما يتوفر على قيمة تركيبية أخرى، فهو شاهد على أن كلا من الجملتين خضع لعمليات تحويلية، فأصلهما بالتوالي جملتان بسيطتان هما (العماري، 2004):

حضر والد الطالب.

والد الطالب حاضر.

- **معالجة صعوبة تنوّع المركبات التوكيديّة.**

يتمثل الحل اللساني لصعوبة تنوع المركبات التوكيدية في اعتبار أنّ الحركة الإعرابية في قسمي التوكيد المعنوي واللفظي لا تحمل قيمة دلالية، وهي وحدة من وحدات المبنى، يحتاجها التركيب ولا يقتضيها المعنى، على الرّغم من عدّها أساس لا يجوز تجاوزه لتحقيق سلامة المبنى(عمايرة، د.ت). وينبغي أن تتم معالجة التوكيد على أنه باب من أبواب المعنى لذلك ينبغي جمعها في باب واحد حسب الوظيفة وليس الحركة والتركيب، ويؤدى هذا المعنى

بأحد عناصر التحويل في الجملة التوليدية، وغالباً ما يكون عنصر الزيادة، وإن كان أحيانـــاً يؤدى بالتنغيم أو الحذف أو الترتيب.

وتقسم أدوات التوكيد لسانياً إلى:

أ- أدوات تدخل على الجملة التوليدية الاسمية، إنّ ، أنّ ، إنما، لكن ، بل .

ب-أدوات تدخل على الجملة التوليدية الفعلية، قد ، نون التوكيد

ت-أدوات تدخل على قسمي الجملة التوليدية. اللام والقسم.

ويتم ذلك على النحو الآتي:

إنّ هذا لمدير = ويكون تحليلها اللغوي:

هذا مدير ← إنّ هذا مدير ← إنّ هذا لمدير.

هذه جملة تحويلية اسمية مؤكدة والخبر فيها مؤكد بمؤكدين. ولدى تحويلها إلى المثنى مثلاُ فإنهما يلتقيان دلالياً ويختلفان تركيبياً.

هذان مديران.

هذان مديران.

إنّ هذين مديران.

إنّ هذين لمديران.

- معالجة صعوبة المركب المبني للمجهول.

اهمتمت اللسانيات التطبيقية بالمركّب المبني للمجهول، ويتمثـــل الحـــل اللـــساني المقتـــرح لصعوبة المركب المبني للمجهول في تطبيق قواعد التحويل على هذا المركب، بعدّ الجملـــة ذات

المركب المبني للمعلوم الأصل (البنية العميقة) التي صدرت عنها البنية السطحية التي تتمثل في ثلاث مستويات:

المبني للمجهول التركيبي، كما في قولنا: فُتِحَ الباب.

المبني للمجهول من خلال الوزن السابع، كما في قولنا: انفَتَحَ الباب.

المبني للمجهول من خلال اسم المفعول، كما في قولنا: الباب مفتوح. فهذه المستويات الثلاثة تعود إلى بنية عميقة واحدة فتح (إنسان) الباب.

ومن الضروري أن نبين للطلبة القواعد التحويلية التي قمنا بها، وهي إجراءات تركيبية صرفية صوتية، تشمل قوانين الحذف والنقل والتغيير الإعرابي والصوتي والصرفي.

أكل الولد الطعام.

أُكِلَ الطّعام. احتوت هذه الجملة على قانون الحذف، من خلال حذف الفاعل الولد. كما اشتملت على قانون النقل، حين انتقلت كلمة الطعام، من مقام المفعولية إلى مقام الفاعلية، أمّا التغيير الصرفي والصوتي والإعرابي فقد تمثل في التغيرات التي طرأت على الفعل أكَلَ حين أصبح أُكل، وهي تغييرات صرفية صوتية إعرابية.

وعليه فإنه يمكن للمعلمين وواضعي مناهج تعليم اللغة العربية أن يدعموا كتبهم بالتدريبات التي تقوم على الحذف والنقل والتغيير.

نماذج لبعض الحلول اللسانية لصعوبات المستوى المتقدّم:

- **معالجة صعوبة الجملة القائمة على الحصر.**

يتمثّل الحل اللساني المقترح لصعوبة جملة الحصر بالتوقف عن تحليل الأداة (إنما) إلى (إنّ) الكافة و(ما) المكفوفة، واعتبار اللسانيين المحدثين لأنما ككلمة واحدة تفيد الحصر ليس

إلاّ، من باب أنّ العرب كانت تتكلم على سجيتها، دون علم بالكف والمكفوف، حيث لم يخرج حديثهم ذلك إلا لتخريج حركاتها الإعرابية، وهي حديثاً: أداة قائمة بذاتها تفيد معنى بعينه وهو الحصر والتوكيد على المعنى الذي يأتي بعدها.

المؤمنون إخوة = جملة توليدية.

إنّما المؤمنون إخوة = جملة تحويلية.

- **معالجة صعوبة أفعال المقاربة والرجاء والشروع.**

يتمثل الحل اللساني في اعتبار هذه الأفعال أفعالاً تؤدي معاني جديدة تدخل على الجملة التوليدية الفعلية، فتقتضي تغييرا في بنيتها وترتيبها، لتفيد معنى بعينه بالإضافة إلى المعنى الذي تفيده الجملة التوليدية، ومن أمثلة ذلك:

- كاد الدرس ينتهي.
- أوشك الفصل الدراسي أن يبدأ.
- أخذ المطر ينزل.
- جعل الرجل يأكل خبزاً.

فهذه جمل تحويلية، أصلها التوليدي هو:

ينتهي الدرس.

يبدأ الفصل الدراسي.

ينزل المطر.

يأكل الرجل خبزاً.

ولكن المتكلم أراد أن يفيد معنى جديداً بالإضافة إلى المعنى التوليدي عن طريق عنصري الزيادة وإعادة الترتيب التحويليين ليعبر عن معنى المقاربة، أي مقاربة وقوع الحدث. ففي الجملة الأولى والثانية يتحدث عن قرب بداية الحدث وانتهائه، وفي الثانية يعبر عن بداية الزمن وليس الحدث، وكذلك الحال بالنسبة للمثال الرابع، ويكون التحليل النحوي للجملة: كاد الدرس ينتهي، كالآتي:

كاد : عنصر تحويل يفيد معنى اقتراب وقوع الحدث.

الدرس : فاعل مقدم.

ينتهي : فعل مضارع.

- **معالجة صعوبة الجملة القسمية.**

إنّ الحل اللساني المقترح للجملة القسميّة سواء أكانت جملة القسم بالحرف أم الاسم أم بكلمات مخصوصة، يقصد بها توكيد الجملة، ويكون فهمها كالتالي:

إنّ المتكلم يلقي الخبر غير مؤكد لخالي الذهن، فيقول:

الإنسان في خسر = م + خ = جملة توليدية اسمية

فإذا أراد توكيد الخبر قال:

إنّ الإنسان في خسر = توكيد + م + خ = جملة تحويلية اسمية مؤكدة وخبرها مؤكد بمؤكد واحد.

وإذا قال:

إنّ الإنسان لفي خسر = توكيد + م + توكيد + خ = جملة تحويلية اسمية مؤكدة وخبرها مؤكد بمؤكد واحد.

والعصر إنّ الإنسان لفي خسر ففي هذه الجملة مزيد من التوكيد من خلال كلمة والعصر.

وكذلك الحال بالنسبة لتوكيد الجمل الفعلية التولدية حيث ننقلها إلى تحويلية لدى إضافة أدوات التوكيد الفعلية.

درس للامتحان جيداً.   جملة توليدية.

قد درست للامتحان جيداً.   جملة تحويلية.

وكذلك الحال بالنسبة للام:

أدرسُ   =   جملة توليدية فعلية.

أدرسنّ   =   جملة تحويلية فعلية مؤكدة بمؤكد واحد.

لأدرسنّ   =   جملة تحويلية فعلية مؤكدة بمؤكدين.

والله لأدرسنّ   =   جملة تحويلية فعلية بثلاث مؤكدات.

- **معالجة صعوبة خفاء العلامة الإعرابية.**

يتمثل الحلّ اللساني لصعوبة خفاء العلامة الإعرابية في اعتبار أنّ وظيفة العلامة الإعرابية تبيان معنى الفاعلية من المفعولية من الظرفيّة، وقد يحدث أن يتعذّر ظهور العلامة الإعرابية ليفضي إلى التباس في فهم التركيب اللغوي، على مستوى البنية السحطية للجملة، وهنا يظهر دور القرائن السياقيّة والأنظار الخارجية لمعرفة البنية السطحيّة لمعنى الجملة.

سبق أن أشار الباحث إلى أن اللغات تتمايز في ترتيب مكوناتها وأنظمتها التركيبية، وأنّ العربية المتضمنة فعلاً ذات أصل: ف + فا + مف، وعليه لدى بروز إشكال يشيح عن ظهور العلامة الإعرابية، فيجب تبني بنية الجملة العميقة، ففي قولنا: قابل موسى عيسى، هذه بنية سحطية قد تماثلها أكرم عيسى موسى، وكذلك الحال بالنسبة لـ "أكرم أبي صديقي"، هذه بنية سحطية وتماثلها أكرم صديقي أبي، ولكن لخفاء العلامة الإعرابية يتم استدعاء البنية العميقة للجملة، وهي من ترتيب: ف + فا + مف.

- **معالجة صعوبة الجملة المتضمنة أبعاداً بلاغية.**

عني النحاة العرب واللغويون بدراسة اللغة أيما عناية ونشدوا المثال في الاستعمال اللغوي، حرصاً منهم على مبدأ المعيارية في اللغة، وحفاظاً على الرّتبة المحفوظة ، فيما حرص النقاد والبلاغيون على العكس تماماً، فقد حرصوا على صفة المخالفة في الاستخدام الفني للغة، هذه الصّفة التي تُدعى بالمخالفة أو الانحراف على نحو معين من القواعد والمعايير المثالية التي تحكم اللغة العادية.

والانزياح التركيبي اللغوي، إمّا هو خروج عن الاستعمال المألوف للغة وأمّا خروج على النظّام اللغوي نفسه، أيّ خروج على جملة القواعد التي يصير بها الأداء إلى وجوده. وهو في كلتا الحالتين كسر للمعايير غير أنه لا يتم إلا بقصد من الكاتب أو المتكلم.

وعلى الرغم من النظرة المتقدمة نحو الانزياح في عصرنا الحديث التي تقدم تصوراً نقدياً على أساس أنّ اللغة الأدبية لغة خرق السائد والمألوف وانتهاكه، وبقدر ما تنزاح اللغة عن الشائع والمعروف تحقق قدراً من الشعرية والأدبية، كما أنّ رصد ظواهر الانحراف في النص تعين على قراءته قراءة استنباطية جوانية تبتعد عن القراءة السطحية البرانية، وربما تكون ظاهرة الانحراف ذات أبعاد دلالية وإيحائية وإيجابية تثير الدهشة والمفاجأة، ولذلك يصبح حضوره في النص قادراً على جعل لغته لغة متوهجة ومثيرة تستطيع أن تمارس سلطة على القارئ من خلال عنصر المفاجأة والغرابة.

والانزياح يعكس قدرة لدى منتج اللغة على تفجير طاقاتها وتوسيع دلالاتها وتوليد أفكارها وتراكيب جديدة لم تكن دارجة أو شائعة في الاستعمال.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة بشقيها النوعية والكميّة، فضلاً عن أهمّ التوصيات ذات العلاقة بالنتائج، وقد ناقش الباحث نتائج الّدراسة وفق أسئلة الدّراســـة، كالآتي:

أولاً : مناقشة نتائج السؤال الأوّل:

7- ما الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها فـــي تعلــم بنـــاء الجملة العربية بحسب مستوياتهم الثلاث (المبتدئ والمتوسط والمتقدم)؟

أظهرت نتائج الدراسة الحالية العديد من النتائج على مستوى تحديد صعوبات الجملة التـــي يعاني منها متعلمو العربية للناطقين بغيرها، وقد جاءت حسب تكرار ظهورها وبروزها موزعة على ثلاثة مستويات، صعوبات واجهت طلبة المستوى المبتدئ، وصـــعوبات واجهـــت طلبـــة المستوى المتوسط، وصعوبات واجهت طلبة المستوى الثالث.

أمّا الصعوبات التي واجهت المستوى المبتدئ كما ظهرت من خلال الملاحظـــة والمقابلـــة وتحليل الوثائق، فقد بلغت عشرين صعوبة منها صعوبة تنوّع أشكال الجملة العربية، وصـــعوبة تنوّع أشكال الجملة العربية، وصعوبة تعريف الجملة وتنكيرها، وصعوبة تذكير الجملة وتأنيثها، وصعوبة تنوع أخبار الجملة الاسمية، وصعوبة التقديم والتأخير. ويلاحظ أنّ بعض هذه القضايا اللغوية أو الصعوبات التي توصل إليها الباحث في المستوى المبتدئ قضايا تعـــد مـــن صـــميم

القضايا اللغوية العربية التي يواجهها الناطقون بها والناطقون بغيرها على حدّ سواء، كإشكالات العدد والمعدود وتنوعاتها اللغوية الكثيرة، والمركب الإضافي المتعـــدد، والمـــصدر المـــؤول، وتغيرات الجملة بعد (إنّ) و(كان) وأخواتهما.

ويعزو الباحث هذه الصعوبات إلى حداثة عهد الدارس الأجنبي بالعربية، فليس بينه وبين هذه المسائل اللغوية إلف سابق، فكلّ ما تعرّض إليه من قضايا لغوية يعدّ جديداً وربما غريباً بالنسبة إليه، خاصة إذا كان الدّارس يتكلم لغة ذات أنظمة صوتية ونحوية وصرفية مختلفة عن أنظمـــة العربية الصوتية والنحوية والصرفيّة؛ لذلك فالدارس يعدّ كل القضايا اللغوية التي لا تتقاطع مـــع لغته صعبة. ومما يعزز مذهب الباحث ويقوي حجّته أنّ هناك قلة في عدد الصعوبات ونوعيتها كلما تقدم الدارس في تعلم العربية وكأن الانغماس في اللغة يؤدي دوراً مهماً في تعلم العربيـــة وأنماط جملها، وعليه فينبغي التركيز على بعض الصعوبات أكثر من غيرها في الشرح والتقديم والمعالجة والتأليف تبعاً لدرجة صعوبتها كما وردت لدى الدارسين.

وتبدّى واضحاً أيضاً أنّ كثيراً من تلك الصعوبات التي أقرها الطلبة وعدّوها صعوبات تعوق عملية فهم الجملة العربية لم يوافقهم بعض المعلمين فيها، وهذا يعزز ما ذهب إليه الباحث أيضاً، ومن تلك صعوبات تصريف الضمائر، والمركب الاسمي والوصفي، حيث هي فقط تعدّ مختلفة عما في لغاتهم ولا تعدّ بالضرورة صعبة في اللغة العربية.

أمّا الصعوبات التي برزت في المستوى الثاني فكانت متعدّدة أيضاً، ولكنها أقلّ مما لاحظـــه الباحث في المستوى المبتدئ، علماً بأنها قد بلغت هنا: ستّ عشرة صعوبة، من أبرزها صعوبة تعدد الإضافات بالأسماء الظاهرة والضمائر المتصلة، وصعوبة النغمة الصوتية للجملة (تنغـــيم الجملة)، وصعوبة مطابقة الضمائر، وصعوبة لزوم الأفعال وتعديها في الجملة، وصعوبة تنوّع المركبات التوكيديّة، وصعوبة المركب المبني للمجهول.

وتبين للباحث أن صعوبات المستوى المتوسط مختلفة حسب الجنس والعمر وعمق استصعابها، فمن القضايا اللغوية التي ارتقت إلى مستوى عال من الصعوبة بين الذكور والإناث، صعوبة النفي في اللغة العربية فضلاً عن صعوبة الجملة الشرطية، والمركب المبني للمجهول، ويعزو الباحث اختلاف درجات صعوبات المستوى المتوسط (على عكس صعوبات المستوى المبتدئ التي كانت شبه عامة ومتفق عليها) إلى تنوّع الخبرات اللغوية التي تحصل عليها الدّارسون في المستوى المبتدئ، فأولئك الذين حصلوا على قسط وافر من الدراسة والانغماس في اللغة قلّت لديهم الصعوبات فيما استمرت الصعوبات بالبروز لأولئك الذين قلّ تعرضهم للغة العربيّة. ويرجع الباحث هذه الصعوبات أيضاً إلى عدم الاهتمام بها في الكتب المنهجية حسب عمقها وصعوبتها، فتدريبات الضمائر على سهولتها حظيت بمساحة أكبر من تلك القضايا التي نالت مستوى عالياً من الصعوبة، علماً بأنّ بعض المعلمين وافقوا الباحث في هذا الرؤية والتحليل، وكذلك بعض الدارسين أشاروا إلى قلة التدريبات التي تعالجها في المناهج العربية.

أمّا الصعوبات التي ظهرت في المستوى المتقدم فكانت أقلّ من نظيراتها في المستويين المبتدئ والمتوسط، ومن أبرزها: صعوبة اشتباه الزمن النحوي، وصعوبة روابط الجملة، وصعوبة التضام، وصعوبة التعرف على العلامة الإعرابية الصحيحة، وصعوبة خفاء العلامة الإعرابية، وصعوبة الجملة المتضمنة أبعاداً بلاغية.

ولاحظ الباحث عبر ملاحظته ومقابلاته وتحليله للوثائق الفرق الشاسع بين طلبة المستوى المتقدم في اعتبار الصعوبات التي تواجههم، بحسب اختلاف المدرس وطريقة تدريسه والكتاب المعتمد في التدريس، وفترة الانغماس في اللغة، بل عدَّ بعضهم أنّ بعض الصعوبات ليست صعوبات بقدر ما تحتاج إلى جهد وتركيز في تعلمها، ومنها: الجملة المتضمنة الحصر، والجملة

المتضمنة روابط الجمل، وتعرف العلامة الإعرابية، وكأنها تعدّ نوعاً من الاختبار لذكاء الدّارسين وقدراتهم الذهنية فكانوا يتبارون في معرفتها وإتقانها.

ومما أبرزته الدراسة على صعيد مختلف المستويات عدم وضوح مفهوم الجملة العربية سواء بالنسبة للمدرسين والدارسين، فعلى الرّغم من توضيح هدف دراسة الباحث في عنايته في مستوى الجملة إلاّ أنّ بعض الطلبة أدرجوا صعوبات تنتمي إلى مجال الكلمة والحرف، فضلاً عن عدم إدارك الفرق بين الجملة بوصفها مركباً إسناديا قد يفيد معنى تاماً وقد لا يفيد، وهذا موطن اختلف فيه علماء اللغة، وقد أشار إليه الباحث في فصل الدراسة الثالث، علماً بأنّ الباحث استند إلى شقي الجملة بوصفها مركباً إسناديا داخل بناء الجملة وبوصفها مركباً إسناديا قائماً بذاته.

ولاحظ الباحث أيضاً تداخل الصعوبات وتكرارها لدى الطلبة متعلمي العربية من الناطقين بغيرها في المستويات الثلاثة، فبعضهم أدرج – على سبيل المثال– صعوبة فهم تراكيب الأعداد واستعمالاتها في المستوى الأول فيما وضعها آخرون في المستوى الثاني، وآخرون وضعوها في المستوى الثالث، وقد اعتمد الباحث في تصنيفها على درجة تكرارها لدى أكبر عدد من الدارسين، وربما يدلل ذلك على أنها قضية تستحق الوقوف عليها مطولاً من أجل تذليلها والتغلب عليها. ولعل من أسباب ظهور هذه الصعوبات اختلاف المناهج التي يدرس فيها الطلبة حسب اختلاف أهدافها، فبعضها يركز على مهارة دون أخرى، ونتيجة لذلك سيكون شعور الطلبة بصعوبة بعض القضايا مختلفة نتيجة لمركزية التركيز، وربما يرجع عامل الصعوبة للمدرس نفسه في طريقه تدريسه ورؤيته الخاصة لما هم مهم وما يحتاج إلى تركيز أم لا.

ولاحظ الباحث أيضاً أن صعوبات بناء الجملة يختلف باختلاف درجة الانغماس اللغوي في التعلم، وكأن الأمر في مواجهة الصعوبات يعود إلى عدم التعرض الكافي لتراكيب اللغة العربيّة.

وهذا يستدعي تعزيز مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بتدريبات لغوية غنية وكثيرة لكي تؤدي دورها في التغلب على تلك الصعوبات.

ثانياً : مناقشة نتائج السؤال الثّاني:

8- هل تختلف صعوبات بناء الجملة العربية وفقاً لمتغيرات الجنس والجنسيّة والعمر ونوع الجامعة؟

أظهرت نتائج السؤال الثاني تأثيراً لبعض المتغيرات في صعوبات تعلم اللغة العربيّة، كمتغيرات الجنس والجنسيّة والعمر ونوع الجامعة التي يدرس فيها الطّالب. ومن أبرز تلك النتائج أن الصعوبات كانت أكثر تكراراً بين الذكور منها بين الإناث، ففي المستوى الأول كانت صعوبات المركب الاسمي والمركب الفعلي والمركب الظرفي والمركب الاستفهامي وتذكير الجملة وتأنيثها أكثر دوراناً بين الذكور وقلة من الإناث شعرن بها، حتى على مستوى الصعوبات الأخرى كصعوبات: المركب الجرّي والنفي وتنوع أشكال الجملة والجملة التعجبية والمركب المصدري كانت واضحة أكثر وشائعة بشكل أوسع بين الذكور منها بين الإناث، وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة في مجال علم اللغة النفسي التي تشير إلى أنّ البنات أكثر مهارة في تعلم اللغات بشكل عام وأكثر استعداداً منهم، وأقل شكوى كذلك(طعيمة، 1984). فضلاً عن بذل الإناث وقتاً أطول لدراسة اللغات بشكل عام مقارنة بالذكور، (حيث لاحظ الباحث عبر دراسته قضاء البنات أربع ساعات على الأقل في المذاكرة، بينما كان معدل الذكور ساعتين فقط) والنتيجة الطبيعية لهذه الأمر، تفوق الإناث في تعلم اللغات، وقلة الصعوبات التي يواجهنها في عملية تعلمهن.

ولاحظ الباحث ذلك أيضاً في المستويين المتوسط والمتقدم حيث كانت بعض الصعوبات أكثر ظهوراً لدى الذكور من الإناث وهذا يتفق مع ما ذهب إليه الباحث فضلاً عن نتائج دراسات علم اللغة النفسي في الفصل الرابع أنّ الإناث أكثر استعداداً لتعلم اللغات وأقلّ شعوراً بصعوباتها. ولعل ذلك يدلل على أنّ بعض تلك الصعوبات التي سمّاها بعض الدارسين صعوبات لا تعدّ كذلك كصعوبات: الاستدراك والإضراب، والجمل التوكيدية، والمركب الإضافي.

ولم تُظهر النتائج وجود فروقات كبيرة في اختلاف صعوبات بناء الجملة في الجامعات بنوعيها الحكومية والجامعات الخاصّة، ولعل السبب في ذلك يعود إلى اتباع كل الجامعات بنوعيها الحكومية والخاصة إلى التعليمات نفسها والمدرسين أنفسهم على درجة متقاربة من الكفاية في أكثر من جامعة مما يوفر ظروفاً متشابهة بين الجامعتين، حيث وجد الباحث أنّ بعض المدرسين يعملون في أكثر من جامعة، خاصة فئة من يطلق عليهم بالمحاضرين غير المتفرغين، فضلاً عن استخدام كثير من الجامعات الحكومية والخاصة لبعض الكتب والسلاسل المشهورة في هذا المجال. وهذا لم يمنع – كما سبق القول – عدم ظهور بعض الصعوبات في الجامعات الحكومية كصعوبات تصريف الأفعال والمطابقة بين الفعل والفاعل والصفة والموصوف، دون الجامعات الخاصة، ولاحظ الباحث عبر مقابلاته وعمله الميداني بوصفه ملاحظاً مشاركاً أنّ ذلك **ربّما** يعود إلى كثرة أوراق العمل والتدريبات خارج إطار الكتاب المقرر التي قدمت للطلبة، فيما لم تقدم في الجامعات الحكومية ربما للإجراءات الروتينية في إعداد هكذا أوراق وأعمال تحتاج من الوقت والتنظيم ما لا يحتمله بعض المدرسين، وعليه فالخبرة التي تعرّض لها الطلبة في بعض المؤسسات أدى إلى ظهور مشكلات في مكان دون آخر.

وأظهرت نتائج متغير الجنسية في صعوبة بناء الجملة العربية وفهمها وجود فروقات واضحة حسب انتماء الطالب الجغرافي أي جنسيّته، في المستويين المبتدئ والمتوسط، فيما لم

تظهر فروقات واضحة في المستوى المتقدم، وهذا يتفق مع مبادئ علم اللغة النفسي والاجتماعي حيث إنّه كلما تقدّم الدارس في تعلم اللغة وتعرّض إلى تراكيبها وأنماطها زادت ألفته إليها(عواد، 1983)، وقلّت صعوبات فهم تراكيبها وبناء جملها. فقد كانت أعلى صعوبات ظاهرة لدى طلبة أمريكا اللاتينية بسبب بعدهم الجغرافي والثقافي واللغوي عن بلاد العرب واللغة العربية، حتّى عدّوا كل اختلاف بين العربية ولغاتهم تقريباً صعوبة لغوية تحتاج إلى تذليل، تلاهم الطلبة الأوروبيون والأمريكيون الذين لا تربطهم بالعرب ولغتهم روابط إلا عبر وسائل الإعلام العامة، ولكن تكونت لديهم فكرة عما يواجهونه من صعوبات في تعلم العربية فعّدوه نوعاً من التحدّي وليس حقيقة صعوبات تمتاز بها العربية دون غيرها، وجاء بعدهم الطلبة الأمريكيون والأوروبيون الذين يعيشون في بيئات غربية ولديهم صلة ما بالعربية، ويتلوهم ذوو الأصول العربية والإسلامية على التوالي عبر اتصالهم بالعربية وبأهلها من خلال عائلاتهم ومجتمعاتهم التي يعيشون فيها، وواضح دور الإرث الثقافي والقيمي واللغوي في قلة الصعوبات التي واجهوها في تعلم العربية، فلم يعدّوا مثلاً التذكير والتأنيث والنّسبة والتصريف والوصف من الصعوبات الحقيقية التي تواجههم، حيث إنّ تعرضهم لها في محيط أسرتهم جعلها مألوفة وسهلة، حيث أثبتت الدراسات اللغوية أنها من أكثر التراكيب دوراناً في اللغة العربية، ثم قلّت تلك الصعوبات لدى الطلبة من ذوي الأصول الإسلامية ويسوغ ذلك اتصالهم المباشر اليومي بالدين الإسلامي وشعورهم الديني والقيمي نحوه في ضرورة تعلمه واكتساب مهاراته باللغة العربية، حيث توصل طعيمة (1989) إلى أنها من أكبر الدّوافع التي تشجع الطالب على تعلم اللغة العربية.

وأظهرت نتائج الدراسة بالنسبة لمتغير العمر فروقات واضحة في عدد الصعوبات وعمقها، حيث ظهرت أعلى التكرارات وأكثر الصعوبات في بناء الجملة لدى الطلبة كبار السّن فئة 51

سنة فأكثر، ومن تلك الصعوبات: التذكير والتأنيث، وتصريف الأفعال، والمركب الاستفهامي في حين لم يعدها بعض الطلبة الآخرين من صغار السن من صعوبات بناء الجملة، تلت تلك المجموعة مجموعة 41 إلى 50 حيث قلت نوعياً الصعوبات لديهم فلم يعدّوا تلك الظاهرة في المجموعة الأولى لديهم إلا قليلاً منهم، وعدُّوا صعوبات أخرى أقل حدة مما هي لدى الفئة الأولى كصعوبات: المركب الوصفي والإضافي، والنفي والتوكيد. وجاءت بعد ذلك فئة 30 إلى 40، وهم في الغالب من طلبة برامج الدرسات العليا، فهممهم ما فترت وما زالت ترنو لتحقيق مزيد من التقدم والنجاح في أعمالهم ووظائفهم، حيث قلّت الصعوبات لديهم عن الفئتين السابقتين، وإن شعر بعضهم ببعض مما ورد عند السابقين كصعوبة مركب الإضافة والنفي والتوكيد، وأخيراً كانت أقل الصعوبات ظهوراً لدى الفئة العمرية الأولى 20 إلى 30 سنة. وقد اختلفت الصعوبات من طالب إلى آخر ربما بحسب ثقافته وتعليمه واللغات التي يتكلمها والعائلة التي ينتمي إليها. ويعزو الباحث قلة الصعوبات لدى الطلبة صغار السنّ إلى نتائج دراسات علم اللغة النفسي والاجتماعي التي توصلت إلى أنّ أفضل الأوقات في تعلم اللغات الأجنبية في وقت الصّبا وهكذا في تقدم العمر، حيث كلما توافرت القوى الذهنية والحركية والجسديّة كانت عملية تعلّم اللغة أكثر فائدة. وهذا أيضاً يفسر كثرة الصعوبات بين هؤلاء الطلبة ممّن بلغوا من العمر مرحلة متقدمة.

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث:

9- ما المعالجات المقترحة للصعوبات التي تواجه الطلبة الناطقين بغير العربية في تعلم بناء الجملة العربية في ضوء النظرية اللسانية الحديثة؟

حاولت هذه الدّراسة الإفادة من المناهج اللسانية في تدريس الجملة العربية والتغلب على صعوبات فهمها وإنتاجها، ومن أبرز ما وظّفه الباحث في هذه الدراسة نظرية القوالب اللسانيّة وشواغلها، ونظرية المكونات المباشرة للجملة، والنظرية التحويلية التوليدية وقوانينها شبه الرياضية في فهم الجملة وإنتاجها عبر توظيف القوانين التحويلية: الحذف والتعويض والتوسع والاختصار والزيادة وإعادة الترتيب والتقديم، وفهم بنيتي الجملة العميقة والسطحية، وإدراك الكفايتين: كفاية القدرة، وكفاية الأداء.

ومن أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث تقديم معالجات ونماذج متعددة وكثيرة لتدريس الجملة العربية وفق الرؤى اللسانية، حيث لاحظ أنّ عملية تدريس الجملة العربية وفق الطرائق التقليدية تؤول في نهاية المطاف إلى استصعابها وعدّها من العقبات التي تحول دون التكلم بالعربيّة بطلاقة.

ومن النماذج التي قدّمها الباحث في المستوى المبتدئ في ضوء النظريات اللسانية تدريس: أشكال الجملة العربية: الاسمية والفعليّة، وتعريف الجملة وتنكيرها، والجملة الاستفهامية، التقديم والتأخير في الجملة العربية، المركب الظرفي والوصفي والإضافي، مركب النداء، وإحالة الضّمير، وجملة التعجب، والمصدر بشقّيه، وجملة كان وأخواتها وإنّ وأخواتها.

أما النماذج التي قدمها الباحث في المستوى المتوسط في تدريس الجملة العربية في ضوء النظرية اللسانية فتمثلت في الإضافة المركبة، وتنغيم الجملة، واللزوم والتعدي في الجملة، والاستدراك والإضراب، والتعلق والنفي والتوكيد، والبناء للمجهول.

أما النماذج التي قدمها الباحث في المستوى المتقدم في تدريس الجملة العربية في ضوء النظرية اللسانية فتمثلت في جملة الحصر وأفعال المقاربة والرجاء والشروع، والجملة القسمية،

وترابط الجملة وأدوات ربطها، وخفاء العلامة الإعرابيّة، والأبعاد البلاغية في الجملة العربية، وذلك لصعوبة هذه المسائل اللغوية من ناحية، ولأهميتها في فهم بناء الجملة العربية وإفهامها من ناحية أخرى. وقد لاحظ الباحث تجاوباً واضحاً مع الرؤى الجديدة التي طرحها على بعض المعلمين كما ظهر من خلال المقابلة والاستبانة، ولذلك يمكن القول إنّ هذه الاستراتيجية الجديدة في التدريس قد تسهم في التغلب على بعض صعوبات تدريس الجمل العربية لتضمنها أفكاراً وطرق عرض جديدة تختلف عمّا يدور في الكتب المتداولة في السّوق العربية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها يوصي الباحث بما يلي:

- اعتماد المعالجات التي توصل إليها الباحث في الدراسة للتغلب على صعوبات تعلّم العربية التي تواجه متعلميها من الأجانب على مستوى الجملة.
- وضع المناهج العامة المناسبة التي تلائم الطلبة دارسي اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة.
- اختيار طرائق تدريس مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها وطلبتها وفقاً لأسس فلسفية ولغوية بحيث تختلف عن طرائق تدريس مناهج اللغة العربية للناطقين بها.
- إجراء مزيد من الدراسات لتعرف المشكلات التي يواجهها متعلمو العربية من الناطقين بغيرها، على مستوى الحرف والكلمة والجملة.

قائمة المراجع

المراجع العربيّة:

- إبراهيم، حمادة (1987). **الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها.** القاهرة: دار الفكر العربي.

- ابن عمر، محمد صالح (1998). **كيف نعلم لغة حيّة.** تونس: دار الكتب الوطنيّة.

- أبو بكر، يوسف الخليفة (1989). تأثر مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمواد اللغة العربية لأبناء العرب. **المجلة العربية للدراسات اللغوية،** المجلد7، العددان1+2، ص ص 51-63، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم: مطبعة التمدن المحدودة.

- استيتية، سمير شريف (2005). **اللسانيات: المجال والوظفية والمنهج.** الأردن: عالم الكتب الحديث.

- استيتية، سمير شريف (د. ت). **علم اللغة التعلّمي.** إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

- الأوائي، محي الدين (1985). الوسائل العلمية لحل المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. **وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،** الجزء الثاني، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- أوشان، علي آيت (2005). **اللسانيات والديداكتيك: نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسة.** الدّار البيضاء: دار الثقافة.

– أوكان، عمر (2005). **اللسانيات وتعليم اللغة العربية: أعمال ندوة تعليم اللغات: نظريات ومناهج وتطبيقات**. المغرب: جامعة مكناس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة مولاي إسماعيل.

– باقر، مرتضى جواد (2002). **مقدمة في نظرية القواعد التوليدية**. عمّان: دار الشروق.

– بركة، فاطمة الطبال (1993). **النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون: دراسة وتصوص**. بيروت: المؤسسة الجامعية.

– برهومة، عيسى (2005). **مقدمة في اللسانيات**. عمّان: دون دار نشر.

– بلقاسم، اليوبي (2002). تكنولوجيا الذاكرة وتعليم اللغة العربية وتعلمها. **من أعمال ندوة اللسانيات وتعلّم اللغة العربية وتعليمها**. المغرب: كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة مولاي إسماعيل.

– بوشيخي، عز الدين (2002). نحو استثمار اللسانيات في تعليم اللغة العربية. **من أعمال ندوة اللسانيات وتعلّم اللغة العربية وتعليمها**. المغرب: مطبعة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة مولاي إسماعيل.

– تشومسكي، نعوم (2002). **معرفة اللغة**. ترجمة: محي الدين حميدي، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

– الجرجاني، عبد القاهر (2004). **دلائل الإعجاز**. تحقيق: محمود شاكر، الطبعة الخامسة، القاهرة: مكتبة الخانجي.

– ابن جني، أبو الفتح عثمان. (د.ت). **الخصائص**. تحقيق: محمد النجار، الطبعة الثانية، بيروت: دار الهدى.

– جومسكي، نعوم (1990). **محاضرات ودن: تأملات في اللغة.** ترجمة: مرتضى جواد باقر وآخرون، الطبعة الأولى، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامّة.

– حجازي، محمود فهمي (2006). **مدخل إلى علم اللغة:المجالات والاتجاهات.** الطبعة الرابعة، القاهرة: الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر.

– حجازي، محمود فهمي (1998). **اللغة العربية في العصر الحديث: قضايا ومشكلات.** القاهرة: دار قباء.

– الحديدي، علي (1990) **مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب.** القاهرة: دار الكاتب العربي للطباعة والنشر.

– الحطيبات، عبد الرحمن عبد الحافظ (1997). **المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية في مرحلة البكالوريوس.** رسالة ماجستير. الأردن: جامعة مؤتة.

– حسان، تمام (1994). **اللغة العربية معناها ومبناها.** الدار البيضاء: دار الثقافة.

– حسان، تمام (1984). **التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها.** مكة: منشورات جامعة أم القرى.

– حساني، أحمد (2000) المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغة العربية في وسط تعدد الثقافات واللغات. **منشورات ندوة مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية.** الجزائر: منشورات المجلس الأعلى للغة العربية: ندوة دولية من 6–8 نوفمبر 2000.

– الحسني، هويدا محمد (1988). **الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات الدّارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.** رسالة ماجستير. مصر: جامعة المنصورة.

– حسنين، صلاح الدين؛ النيل، حمد؛ المرغني أحمد (1984). **الأخطاء الشائعة لدى طلاب معهد اللغة العربية وتحليلها**. السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

– الحسيني، هويدا محمد (1988). **الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**. رسالة ماجستير. مصر: جامعة المنصورة.

– خرما، نايف، وحجاج، علي(1998). **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

– خطابي، محمد (1991). **لسانيات النّص: مدخل إلى انسجام الخطاب**. بيروت والدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

– خليل، إبراهيم (2007). **في اللسانيات ونحو النّص**. الأردن: دار المسيرة.

– الخولي، محمد علي (1998). **أساليب تدريس اللغة العربيّة**. الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

– الخولي، محمد علي (1981). **قواعد تحويليّة للغة العربية**. السّعودية: دار المريخ.

– ذنيبات، خالد أحمد (2007). **مدى مراعاة معلمي الرياضات في تدريسهم الصفي للفروق الفردية بين الطلبة في المرحلة الأساسية العليا في الأردن**. رسالة دكتوراة غير منشورة، عمان: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

– الراجحي، شرف الدّين، وحنّا، سامي عياد (2003). **مبادئ علم اللسانيات الحديث**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

– الراجحي، عبده (1992). **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- الرحالي، محمد (2003). **تركيب الجملة العربية**. المغرب: دار توبقال.

- رسلان، مصطفى شلبي (1985). **برنامج متدرج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**. رسالة دكتوراة غير منشورة. مصر: جامعة عين شمس.

- رضوان، عبد الرحيم (1981). **بناء الجملة العربية في ضوء علم اللغة المعاصر (اللسانيات)**. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك.

- زكريا، ميشال (1982). **النظرية الألسنية: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية**. الطبعة الأولى، بيروت: المؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع.

- سامبسون، جيفري (1993). **المدارس اللغوية: التطور والصراع**. ترجمة: د. أحمد الكراعين. الطبعة الأولى، لبنان: المؤسسة الجامعة للنشر والتوزيع.

- السامرائي، فاضل (2007أ). **الجملة العربية: تأليفها وأقسامها**. الطبعة الثانية، الأردن: دار الفكر.

- السامرائي، فاضل (2007ب). **الجملة العربية والمعنى**. الأردن: دار الفكر.

- السعران، محمود (1999). **علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي**. الطبعة الثانية، القاهرة: دار المعارف.

- سليم، وفاء خالد (1989). **الحاجات اللغوية والأخطاء الشّائعة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها: دراسة ميدانية**. رسالة ماجستير، سوريا: جامعة دمشق.

- سوسير، فردينان (1984). **محاضرات في الألسنيّة العامّة**. ترجمة: يوسف غازي و مجيد النّصر، لبنان: دار نعمان للثقافة.

- السيّد، عبد الحميد (2004). **دراسات في اللسانيات العربية: بنية الجملة العربية والتراكيب النحوية والتداولية وعلم النحو وعلم المعاني.** الأردن: دار الحامد.

- الشوا، أيمن عبد الرزاق(2006). **مبادئ أساسيّة في فهم الجملة العربيّة.** سوريا: دار اقرأ.

- الشيخ، الحافظ عبد الرحيم (2004). **مبادئ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.** عمّان: جدارا للكتاب الجامعي و عالم الكتب الحديث.

- صيني، محمود إسماعيل وآخرون (1978). **الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية لغير العرب.** مجلة الفيصل، العدد15، السنة الثانية، الرياض: دار الفيصل الثقافية.

- ضيف، شوقي (1986). **تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً.** الطبعة الثانية، مصر: دار المعارف.

- طحان، ريمون (1972). **الألسنية العربية: النحو- الجملة – الأسلوب- خاتمة.** بيروت: دار الكتاب اللبناني.

- طعيمة، رشدي أحمد (2007). **المفاهيم اللغوية عند الأطفال : أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها .** عمان: دار المسيرة.

- طعيمة، رشدي أحمد (2004). **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها.** الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.

- طعيمة، رشدي أحمد (1989). **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه.** الرباط: المنظمة العربية الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

- طعيمة، رشدي أحمد (1984). **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.** السّعودية: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية.

- عاشور، المنصف (1991). **بنية الجملة العربية بين التحليل والنظرية**. تونس: منوبة.

- عبادة، محمد إبراهيم (1984). **الجملة العربية: دراسة لغوية نحوية**. الإسكندرية: منشأة المعارف.

- عبد الفتاح، نازك إبراهيم (2002). **مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

- عبد اللطيف، محمد حماسة: (2003). **بناء الجملة العربيّة**. القاهرة: دار غريب.

- عبدة، دواد (1985). التراكيب اللغوية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها. **المجلة العربية للدراسات اللغوية**. المجلد الرابع، العدد الأول، ص: 49– 58، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

- عبده، داود، والمتوكل، أحمد، والوعر، مازن، والقادمي، عبد الرحيم (1988). **في اللسانيات واللسانيات العربية**. المغرب: جمعية الفلسفة.

- عكاشة، عمر (2003). **نظم العربية: نحوتوصيف جديد في مقتضى تعليم العربية للناطقين بغيرها**. أطروحة دكتوراه، الأردن: الجامعة الأردنية.

- عكاشة، محمود (2005). **التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة: دراسة في الدلالة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

- العصيلي، عبد العزيز (1984). **الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى**. رسالة ماجستير. السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود.

- العماري، عبد العزيز (2002). اللسانيات التعليمية: واقع وآفاق. **من أعمال ندوة اللسانيات وتعلّم اللغة العربية وتعليمها**. المغرب: كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة مولاي إسماعيل.

– عمايرة/ خليل (2004). **المسافة بين التنظير النحوي والتطبيق اللغوي: بحوث في التفكير النحوي والتحليل اللغوي**. الأردن: دار وائل.

- العناتي، وليد (1997). **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقيّة**. أطروحة دكتوراه. عمان: الجامعة الأردنيّة.

– عواد، محمد أمين (1983). اللغويات وتدريس التراكيب في اللغة العربية لغير الناطقين بها. **مجلة أبحاث اليرموك**. المجلد الأول. العددان (1)و(2) ص ص 61 – 76.

– عواد، محمد أمين (1984). اللسانيات المقارنة وتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. **مجلة أبحاث اليرموك**. المجلد الثالث. العدد (1) ص ص 57– 75.

– عياشي، منذر (1991). **قضايا لسانية وحضارية**. الطبعة الأولى، سورية: دار طلاس.

– غالي، ناصر عبد الله وعبد الله، عبد الحميد (د. ت). **أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية**. الرياض: دار الغالي.

– غلفان، مصطفى (1991). **اللسانيات العربية الحديثة: دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية**. المغرب: كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الحسن الثاني.

– فاخوري، عادل (1980). **اللسانية التوليدية والتحويلية**. لبنان: منشورات لبنان الجديد.

– فنان، أمينة (2005). الكتابي والشفوي وتعليم اللغات الأجنبية. **أعمال ندوة تعليم اللغات: نظريات ومناهج وتطبيقات**، المغرب: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة مولاي إسماعيل.

– الفهري، عبد القادر الفاسي (2000). **اللسانيات واللغة العربية**. الطبعة الرابعة، المغرب: دار توبقال للنشر.

- الفهري، عبد القادر الفاسي (1990). **البناء الموازي: نظرية في بناء الكلمة وبناء الجملة.** المغرب: دار توبقال للنشر.

- فيشر، فولد يترش (1983). معالجة القواعد في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، **مجلة اللسان العربي.** العدد الثالث والعشرين، ص ص 71–73.

- قدور، أحمد (1996). **مبادئ اللسانيات.** دمشق وبيروت: دار الفكر.

- ليونز، جون (1985). **نظرية تشومسكي اللغوية.** الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- المتوكل، أحمد (2003). **الوظيفة بين الكلية والنمطيّة.** الرباط: دار الأمان للنشر والتّوزيع.

- المتوكل، أحمد (2001). **قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية.** الرباط: دار الأمان للنشر والتوزيع.

- محاسنة، إسماعيل (1996). **بناء الجملة وقضاياها الدلاليةفي ديوان عشيات وادي اليابس.** رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك.

- محجوب، عباس (1986). **مشكلات تعليم اللغة العربية: حلول نظرية وتطبيقية.** الدّوحة: دار الثقافة.

- محمود، عشاري أحمد (1982). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة. **المجلة العربية للدراسات اللغوية.** السنة الأولى، العدد الأول، ص ص 115–128، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

- المسدّي، عبد السلام (1997). مباحث تأسيسية في اللسانيات. تونس: مؤسسة عبد الكريم ابن عبدالله.

- مصلوح، سعد عبد العزيز (2004). **في اللسانيات العربية المعاصرة.** القاهرة: عالم الكتب.

- الملاح، ياسر إبراهيم (1984). **المنهج التحويلي التوليدي.** القدس: دون دار نشر.

- منصور، رشيد محمد (1989). **التراكيب اللغوية الشائعة في كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة تحليلية**. رسالة ماجستير. الأردن: جامعة اليرموك.

- موسى، عاطف فضل (2000). **بناء الجملة في جمهرة رسائل العرب في ضوء علم اللغة الحديث**. رسالة دكتوراه. الأردن: الجامعة الأردنية.

- الموسى، نهاد (1982). مقدمة في علم تعليم اللغة العربية. **المجلة العربية للدراسات اللغوية**، العدد الأول، السنة الأولى، ص ص 45–64، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

- الناقة، محمود كامل (1984). تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. **المجلة العربية للدرسات اللغوية**، المجلد الثالث، العدد الأول، ص: 9–55، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

- الوعر، مازن (1988). **قضايا أساسية في علم اللسان الحديث**. دمشق: دار طلاس.

- الوعر، مازن (1987). **نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية**. دمشق: دار طلاس.

- اليوبي، بلقاسم (2005). تعليم اللغة العربية للأجانب: اتجاهات وتجارب. **أعمال ندوة تعليم اللغات: نظريات ومناهج وتطبيقات**، المغرب: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة مولاي إسماعيل.

ثانياً: المراجع الأجنبيّة:

- Al-Khuli, Muhammad Ali (1999). **Comparative linguistics: English and Arabic**, Alfalah House, Amman.

- Crystal, David (1981). **Directions in Applied Linguistics**, Academic Press INCL: London.

- Descout, R. (1987). **Applied Arabic Linguistics: Signal and information Prossicing,** Hemisphere Publishing Corporation, USA.

- Bron E.K. and Miller J.E. (1980). **Syntax: A Linguist Introduction to Sentence Structure**, First Edition, Hutchinson.

- Fromkin, Victoria (2000). **Linguistics : an introduction to linguistic theory,** Blackwell,
Malden, Mass; Oxford, U.K.

- Gannon, Peter (1980). **Using Linguistics: an educational focus,** Edward Arnold, London.

- Huxley, Frederick C. (1986). **Contrasting Semantic Structures in English and Arabic: Problem and Promise in Second-Language Learning.** Anthropology and Education quarterly, Vol. 17, No. 2. (Jan. 1986) pp 67-99 .

- Kara, R. (1971).**The problems Encountered English Speakers in Learning Arabic**. Ph.D Dissertation. Berkeley: University of California.

− Khoury, J. (1961). **Arabic Teaching Manual with an analysis of the Major Problems American high school Students Faced learning Arabic**. Ph.D Dissertation. Utah: Univ, of Utah.

- Lado, Robert (1964). **Language Teaching: A scientific Approach**, MeGraw Hill, USA.

- Lyons, John (1981). **Language and linguistics : an introduction,** Cambridge University Press, Cambridge ; New York.

- Poole, Stuart C. (1999). **An introduction to linguistics** . Macmillan, Basingstoke.

- Rammuny, R.(1978). **Statistical Study of Errors made by Mercian Students in Written Arabic**. Michigan: University of Michigan.

- Robins, R. H. (Robert Henry) (1990). **A short history of linguistics. Longman linguistics library.** London ; New York.

- Radford, Andrew (1999). **Linguistics : an introduction,** Cambridge University Press, UK; New York, NY.

- S. Krashen (1981). **Second language Acquisition and Second Language Learning**, First Edition, Pergamon Press, Oxford.

- O. Smadi, Strategies in the Acquisition of Arabic as a Foreign Language, **Arab Journal of Language studies**, Vol.4, No.1, August 1985, P.P. 185-194.

- Poole, Stuart (1999). **An introduction to linguistics,** Macmillan, Basingstoke

- Politzer, Robert Louis (1972). **Linguistics and applied linguistics: aims and methods/ Language and the teacher. Series in applied linguistics,** Center for Curriculum Development, Philadelphia.

- Wilkins, D. A. (David Arthur) (1972). **Linguistics in language teaching,** Publisher: Edward Arnold, London.

الملحق (1)

استبانة حول درجة موافقة طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها على تشخيص صعوبات تعلّم بناء الجملة العربية

عزيزي الطّالب/ة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يجري الباحث دراسة بعنوان "تشخيص صعوبات بناء الجملة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية وعلاجها في ضوء النظرية اللسانية الحديثة". ولتحقيق ذلك قام الباحث بملاحظة الدارسين وتوصل للصعوبات التي يواجهونها في دراستهم، وقد قسمها إلى ثلاث فئات، صعوبات تواجه طلبة المستوى المبتدئ، وصعوبات تواجه طلبة المستوى المتوسط، وصعوبات تواجه طلبة المستوى المتقدم.

وعليه يضع الباحث بين أيديكم قائمة بهذه الصعوبات ولثقة الباحث الكبيرة فيكم في خدمة عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فإنه يطيب له ويشرفه تفضلكم بتحديد درجة قبول هذه الصعوبات المستخلصة من مستواكم، والتكرم بالإضافة أو الحذف أو التعديل الذي ترونه مناسباً.

+++ الرجاء تحديد صعوبات المستوى الذي أنت فيه. وإذا كنت في مستوى أعلى فيمكنك أن تحدد صعوبات المستويات التي مررت بها في حال رغبتك بذلك.

مع جزيل الشكر والتقدير

الباحث: خالد حسين أبو عمشة

ملاحظة:

1 = موافق بشدّة.

2 = موافق إلى حدٍ ما.

3- موافق.

4- غير موافق.

5- غير ذلك.

+++ لديك الحرية في تغيير مكان الصعوبة بين المستويات، وحذف وإضافة ما تراه مناسباً.

الاسم (اختياري)							
الجنسيّة		العمر		الجامعة		المستوى	

قائمة صعوبات المستوى المبتدئ

الرقم	الصعوبة	درجة الموافقة عليها				
		1	2	3	4	5
1	صعوبة تنوّع أشكال الجملة العربية.					
2	صعوبة تعريف الجملة وتنكيرها					
3	صعوبة تذكير الجملة وتأنيثها.					
4	صعوبة تنوع أخبار الجملة الاسمية.					
5	صعوبة الجملة الاستفهامية.					
6	صعوبة ترتيب مكونات الجملة:التقديم والتأخير					
7	صعوبة المركب الظرفي					
8	صعوبة المركب الفعلي					
9	صعوبة المرّكب الجرّي					
10	صعوبة المركّب الوصفي.					
11	صعوبة المركب الإضافي.					
12	صعوبة المركّب العددي.					
13	صعوبة المركب الظرفي بوصفه تابعاً للمركب الإضافي.					
14	صعوبة الجملة التعجبية.					
15	صعوبة المركّب المصدري (المصدر الصريح وغير الصريح).					
16	صعوبة الجملة المتضمنة النداء.					
17	صعوبة مرجع الضمير (الإحالة) وتعدد المحال إليه					
18	صعوبة تغير بناء الجملة بعد إنّ وأخواتها.					
19	صعوبة تغير بناء الجملة بعد كان وأخواتها.					
20	صعوبة الالتفات					

قائمة صعوبات المستوى المتوسط

الرقم	الصعوبة	درجة الموافقة عليها				
		1	2	3	4	5
1	صعوبة تعدد الإضافات بالأسماء الظاهرة والضمائر المتصلة.					
2	صعوبة النغمة الصوتية للجملة (تنغيم الجملة).					
3	صعوبة مطابقة الضمائر.					
4	صعوبة لزوم الأفعال وتعديها في الجملة					
5	صعوبة الجملة المتضمنة الاستثناء.					
6	ظهور الفعل المساعد في الماضي والمستقبل واختفاؤه في الحاضر.					
7	صعوبة حروف المعاني : التعدي بها و تعدد معانيها.					
8	صعوبة طول الجملة.					
9	صعوبة الجملة المتضمنة الاستدراك والإضراب					
10	صعوبة التعلّق.					
11	صعوبة الجملة المحتوية على الشرط.					
12	صعوبة مركب النفي.					
13	صعوبة المركّب المصدري (دخول النواصب).					
14	صعوبة الجمل المركبة بواسطة الضمير					
15	صعوبة تنوّع المركبات التوكيديّة.					
16	صعوبة المركب المبني للمجهول.					

قائمة صعوبات المستوى المتقدم

الرقم	الصعوبة	درجة الموافقة عليها				
		1	2	3	4	5
1	صعوبة مركّب الخالفة.					
2	صعوبة الجملة القائمة على الحصر.					
3	صعوبة أفعال المقاربة والرجاء والشروع					
4	صعوبة اشتباه الزمن النحوي.					
5	صعوبة تعدد روابط الجملة العربية.					
6	صعوبة الجملة القسمية وتعدد أدواتها.					
7	صعوبة التضام.					
8	صعوبة التعرف إلى العلامة الإعرابية الصحيحة.					
9	صعوبة خفاء العلامة الإعرابية.					
10	صعوبة الجملة المتضمنة أبعاداً بلاغية.					

الملحق (2)

نموذج لمقابلة معلم في المستوى المبتدئ

الباحث: صباح الخير.

المعلم: صباح النّور.

الباحث: في البداية أودّ أن أشكر لك موافقتك على قبول مقابلتي هذه التي تهدف إلى إجراء بحث علمي جامعي.

المعلم: حيّاك الله، ولا شكر على واجب.

الباحث: ما هو تخصصك الدقيق.

المعلم: أحمل البكالوريوس في اللغة العربية وآدابها، وعندي ماجستير في الأدب العباسي.

الباحث: ولكنك معلم للعربية للناطقين بغيرها

المعلم: نعم صحيح، ذلك هو تخصصي، وهذا هذه هي هوايتي، وأين وجدت نفسي.

الباحث: ما هي أبرز الصعوبات التي لاحظتها من خلال تدريسك للمستوى المبتدئ على صعيد الجملة العربية؟

المعلم: في الحقيقة هي كثيرة، منها: العدد والمبني للمجهول، والخلط بين تركيبي الصفة والإضافة، والجملة الاسمية وتوسعاتها.

الباحث: ما معنى توسعاتها؟

المعلم: أي التغيرات التي تجري عليها بعد إنّ وأخواتها، وكان وأخواتها.

الباحث: ما رأيك في هذه الصعوبات؟ هل هي صعوبات حقيقية أم هي صعوبات في نظر الطلاب فقط.

المعلم: في الحقيقية أتعامل معها كصعوبات حقيقية، وإن أرى أن بعضها اختلافات بين اللغة العربية واللغات الأخرى.

الباحث:يعني ترى في الحقيقة أن بعضها يعود لاختلافات لغوية وليست حقيقية صعوبات.

المعلم: نعم صحيح، لكن لا أصرح بذلك للطلاب، كما قلت لك اعتبرها صعوبات حتى يفهمها الطلاب.

الباحث: وبالنسبة للمستوى المتوسط ما هي أبرز الصعوبات التي واجهها طلابك على مستوى بناء الجملة؟

المعلم: في المستوى الثاني لاحظت صعوبة تفاصيل المبني للمجهول، ومعظم ما وردت في المستوى المبتدئ ولكن بشكل أقلّ، وكذلك النفي والتوكيد.

الباحث: وهل من صعوبات خاصة لاحظتها على مستوى بناء الجملة في المستوى المتقدم؟

المعلم: نعم أبرز صعوبة واجهتها مع طلابي روابط الجملة، هذه أصعب ما لاحظت أنه صعب للطلاب. وأيضاً الأفعال المتعدية بالحروف، في الحقيقة في كل المستويات. وأبضاً القضايا البلاغية في الجملة العربية.

الباحث: ما رأيك في صعوبة الجملة الاستفهامية؟

المعلم: هي بين بين ليست مشكلة كبيرة، وليست سهلة خاصة في أنواع أدوات الاستفهام وأسمائها، لكن يشعر الطلبة بصعوبة فيها.

الباحث: وماذا بالنسبة لتركيبي الصفة والإضافة؟

المعلم: ليس هناك مشكلة على مستوى الصفة لوحدها والإضافة لوحدها، لكن عند إنتاج الجملة يحدث خلط بينهما وأخطاء في التمييز بينهما. في الحقيقة أنا أعتذر منك. اقترب موعد درسي وعلي الاستعداد له.

الباحث: بالعكس أنا سعيد بلقائك وشكراً لتعاونك مرة أخرى.

المعلم: على الرحب والسعة في أي وقت.

الملحق (3)

نموذج لمقابلة طالب في المستوى المتقدم

الباحث: صباح الخير.

الطّالب: صباح النّور.

الباحث: هل من الممكن أن تعرفنا بنفسك؟

الطّالب: طبعاً، أنا سام روس. طالب أمريكي. ولدت في فيرجينيا، وأنا أعمل مدرس لفيزياء منذ ثلاث سنة. وقررت دراسة اللغة العربية، وعشان هيك أنا هنا لأتعلمها.

الباحث: ما هدفك الرئيسي من دراسة اللغة العربية؟

الطّالب: أنا أسلمت قبل 3 سنوات وأريد أفهم القرآن الكريم والسنة الشريفة.

الباحث: متى كانت بداية دراستك؟

الطّالب: شهر أيلول سنة 2006

الباحث: قبل ذلك الوقت، هل كنت تعرف أي شيء من اللغة العربية؟

الطّالب: نعم، حاولت أتعلم الحروف فقط بنفسي، وحصلت مساعدة الشيخ في المسجد.

الباحث: كيف تعلمتها؟

الطّالب: بدأتُ بالحروف وبعدين الحركات ثم الجمل.

الباحث: ما أهم الصعوبات التي واجهتك في تعلمها؟

الطّالب: أشكال الحروف كانت جديدة لي، وكانت صعوبة في أول، تعرف أن اللغات الأوروبية لا تكتب بنفس الحروف.

الباحث: ومتى كانت البداية الحقيقية لتعلم اللغة العربية؟

الطّالب: كانت البداية الحقيقية في الأردن.

الباحث: ما أهم فرق وجدته بين دراستك السابقة والحالية؟

الطّالب: كانت دراستي بنفسي وفي المسجد ما في ترتيب وفي عشوائي، ولا توجد خطة ولا أهداف واضحة ولا منهج حتّى.

الباحث: في أي مستوى أنتَ؟

الطّالب: أنا الآن في المستوى الخامس، وأساعد بعض الطلبة الذين يدرسون في المستوى الأول والثاني.

الباحث: جميل، ما معنى تساعد طلاب المستوى الأول والثاني؟

الطّالب: أنا لا أريدهم أن يعانون مثل ما أنا عانيت، أنا حضرت دروس كثيرة، وبدأت في دراسة أساسيات اللغة ووضعت تدريبات خاصة عليها لأسهل عملية تعلم العربية للطلاب.

الباحث: إلى أي حد يختلف تركيب الجملة العربية عن الأنجليزية في رأيك الخاص؟

الطّالب: أولا لا يوجد نظام جيد لعلامات الترقيم أو ا يستخدمه كثير من المدرسين، فلا أعرف أين تبدأ الجملة وأين تنتهي، وفي اللغة الإنجليزية يوجد نظام واحد: فاعل + فعل + مفعول به لكن في العربية يوجد ذلك بالإضافة إلى فعل + فاعل + مفعول به بالإضافة إلى البداية بشبه الجملة.

الباحث: ما هي أبرز الصعوبات التي واجهتك في المستوى الأوّل

الطّالب: يبدو الصرف العربي في البداية معقد وصعب للغاية، كما في قال تصير يقول، ونام تصير ينام، وسار تصير يسير، وتغير الحركات المستمر.

الباحث: عفوا، هل من الممكن أن تركز على مستوى الجملة؟

الطّالب: طبعاً هناك مشكلات أيضاً على مستوى الجملة، كالإضافة صعب جداً، وكذلك بالنسبة للتعامل مع الأرقام في الجملة، وجمل النفي وأسلوبها صعبة لي وفيها تنوع كبير جداً. وأيضاً عدم وجود الأفعال المساعدة،

الباحث: وماذا عن صعوبات المستوى المتوسط؟

الطّالب: وجدت تنوع الأخبار وتفاصيلها صعبة قليلاً، وكذلك الحال بالنسبة للجمل المركبة، وتغيرات الجمل بعد إنّ وأخواتها وكان وأخواتها.

الباحث: وفي المستويات المتقدمة ماذا واجهت من مشكلات؟

الطّالب: تعقد بعض الجمل وعمليات ربطها ببعهضا البعض والفروقات الدلالية بينها كاستخدام (مع أنّ) في جملة وأحيانا أخرى (على الرغم من) . وكذلك بعض الإسقاطات التاريخية في الجمل العربية كمخاطبة الاثنين في قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل، وهناك التراكيب غير قابلة للترجمة الحرفية. وفقدان المعاجم العربية التي تحتوي على جمل صحيحة لغوياً.

الباحث: سيد سام هل تريد أن تضيف أي شيء قبل النهاية؟

الطّالب: يجب أن يفهم المدرس خصائص اللغة العربية على مستوى الأصوات والكلمة والجملة لكي يستطيع أن يدرس اللغة ويجعل الطلاب الدارسين يشعرون بسهولتها.

الباحث: شكراً على وقتك.

الطّالب: عفواً، أنا في خدمة اللغة العربية. هي حبيبتي.

الملحق (4)

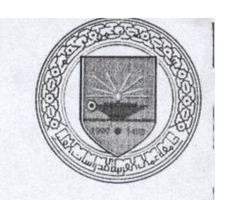
نموذج تحليل لدرس صفي في المستوى المبتدئ

التاريخ	رقم النموذج	المستوى	رمز المحاضر	رمز المركز
2008/4/14	1	المبتدئ	1	1

ملاحظات	صعوبات تدريسها	المسألة اللغوية وتصنيفها	استجابات الطلبة	تحركات المعلم	التوقيت	المحتوى اللغوي
هدوء واستماع بعد التوزيع إلى مجموعات هناك رغبة لدى الدارسين في التعلم طالب واحد وصل متأخراً والمعلم لم يسأله لماذا هناك تفاعل من بعض الطلبة على أسئلة المعلم لا يتذكر الجميع الإجابات	الخلط بين مركب الصفة والإضافة حذف حرف النون من المثنى في حالة الإضافة الاسم المجرور	حذف نون المثنى في الإضافة الجملة الاسمية والجملة الفعلية الاسم المجرور تركيب الإضافة تركيب الصفة النسبة المفعول به	الاستجابة للمعلم ومتابعة الطلبة لتعليمات المعلم طالب يذكر درسنا صفة وإضافة ونص استمع طالب آخر: وكتبنا في البيت قصة جميلة عكس يصحو ينام الجملة فعل (فعلية) لماذا كسرة على النومِ	توزيع الطلبة إلى 3 مجموعات المعلم يوجه سؤالاً للطلبة ماذا درسنا أمس المعلم هيا: من يجيب على السؤال ما معنى ما عكس من يريد أن يقرأ ما هي الفكرة الرئيسية في هذه الفقرة ما نوع الجملة في بداية الفقرة الأولى هل فيها تكيب صفة أو إضافة	9:00 – 11:00	نص قراءة حول برنامج عليّ اليومي يَوْمٌ في حَياةِ عليّ يَصْحُو عليّ مِنَ النَّومِ في السّاعة السّابِعةِ صَباحاً، ويـرُوحُ إلى الحَمّام، ويغْسِلُ يَدَيْهِ وَوَجْهه ويمَشِّط شَعْرَهُ، ثُمّ يتَناوَلُ فُطُورَهُ، وَيشْرَبُ كَأْساً مِنَ الحَليب في المَطْبَخِ، وبَعْدَ ذَلِكَ يُنظِّفُ أَسْنَانه، ثُمّ يلْبَسُ مَلابِسَهُ ويَخْرُجُ . يَذْهَبُ إلى المدرسة في سَيَّارة أُجْرَة السَّاعة السّابِعة والنِّصْف، وتَبْدَأُ دُروسُهُ في السّاعة الثّامنة. يدْرُس كُلَّ يَوْم اللُّغة العَرَبيّة، اللّغة الإنْجليزيّة، اللّغة الفَرَنْسيّة، الرِّياضِيّات، الرِّياضَة، العُلُوم، التّاريخ، الجُغرافيا، المُوسِيقى، الحاسُوب، الفَن إلَخ. وفي الاسْتراحة يـرْكُضُ كثيراً عِنْدَما يلْعَبُ مَعَ أصْحابِهِ كُرَةَ القَدَم. يَرْجِعُ إلى البَيْت في السَّاعَة الثَّالثة تَقْريباً، يَتَناوَلُ غَداءَهُ ثُمَّ يَرْتاحُ أو يَنام قَليلاً، وبَعْدَ ذَلِكَ يُراجِعُ دروسَهُ، ويَكْتُبُ واجباته. بَعْدَ ذَلِكَ يُشاهِدُ التِّلفازَ قليلاً، ويَأْكُلُ عَشاءَهُ ثُمَّ يَذْهَبُ إلى غُرْفَتهُ لِكَي ينام.

الملحق (5)

نماذج الموافقات الرسمية



جامعة عمان العربية للدراسات العليا

Amman Arab University For Graduate Studies

كلية الدراسات التربوية العليا

عطوفة الاستاذ الدكتور عدنان نايفة المحترم

رئيس

جامعة الزرقاء

الزرقاء: المملكة الأردنية الهاشمية

التاريخ:2008/2/18

عطوفة الاستاذ الدكتور نايفة

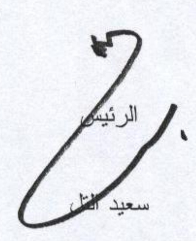
تحية طيبة وبعد،

فأرجو عطوفتكم التلطف بالعلم أن الطالب خالد حسين أبو عمشة هو أحد طلاب برنامج الدكتوراه في كلية الدراسات التربوية العليا بجامعة عمان العربية للدراسات العليا.

اغدو ممتنا لعطوفتكم التلطف بالموافقة على قيام السيد أبو عمشة بعمل دراسة حول " تشخيص صعوبات بناء الجملة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعات الاردنية وعلاجها في ضوء النظرية اللسانية الحديثة". وتتضمن الدراسة قيامه بإجراء ملاحظة لبعض شعب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعتكم الموقرة وذلك استكمالا لمتطلبات درجة الدكتوراه.

اغتنم هذه المناسبة لاتمنى لعطوفتكم موفور الصحة ، ولجامعة الزرقاء دوام الرفعة والازدهار.

مع وافر احترامي وصادق مودتي وتقديري،



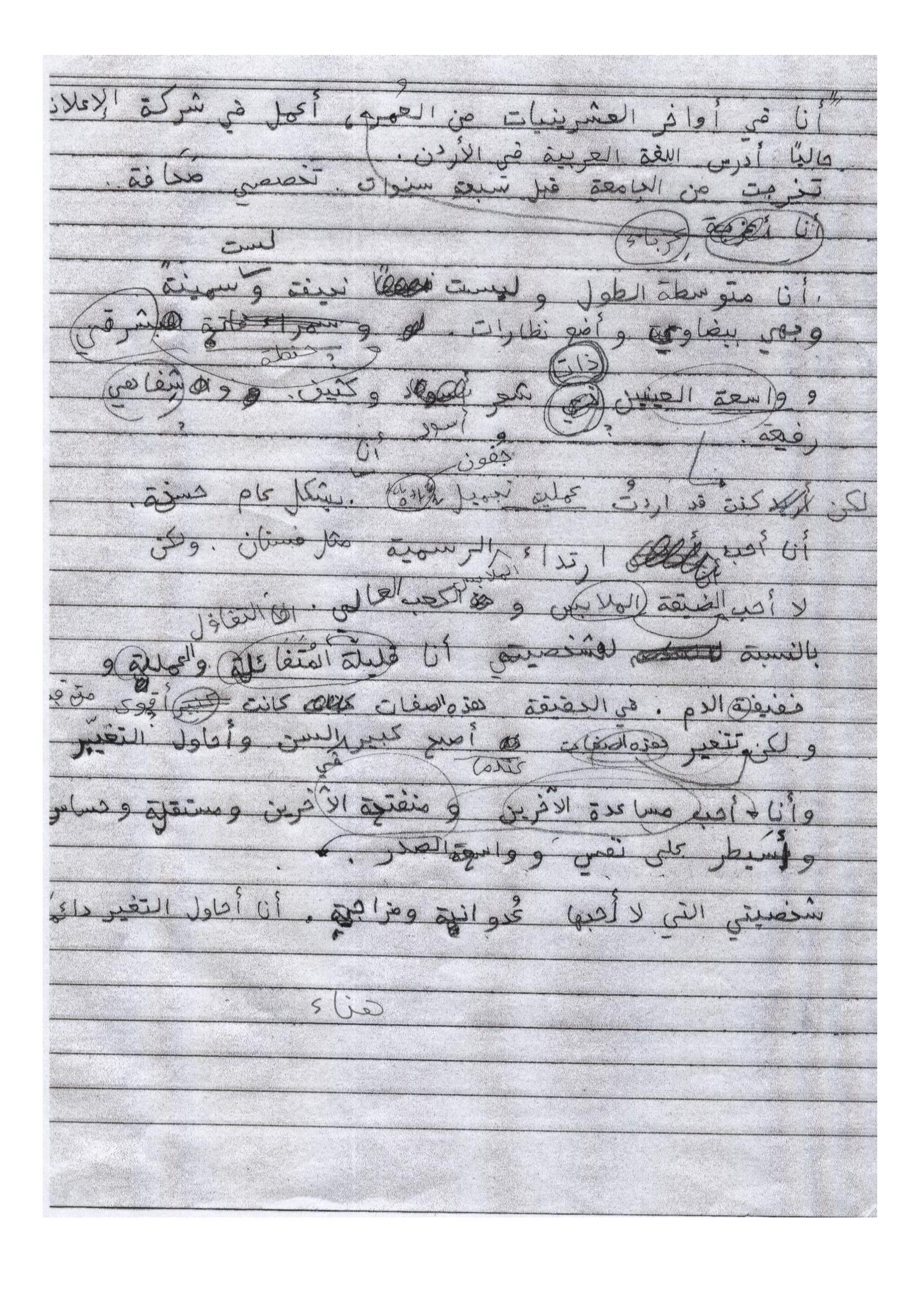
الرئيس

سعيد التل

عمان - المملكة الأردنية الهاشمية - هاتف : ٥٥١٦١٢٤ (٦ ٩٦٢) - فاكس : ٥٥١٦١٠٣ (٦ ٩٦٢) - ص.ب : (٢٢٣٤) رمز بريدي : (١١٩٥٣)

الملحق (6)

نماذج من أعمال الطلبة وامتحاناتهم



"أنا في أواخر العشرينيات من العمر، أعمل في شركة الإعلان
حاليًا أدرس اللغة العربية في الأردن.
تخرجت من الجامعة قبل سبع سنوات. تخصصي صحافة.
أنا عزباء

أنا متوسطة الطول و لست نحيفة و سمينة"
وجهي بيضاوي و أضع نظارات. و سمراء البشرة
و واسعة العينين ذات شعر كثيف. و شفاهي
رفيعة.

لكن كنت قد أردت عملية تجميل. بشكل عام حسنة،
أنا أحب ارتداء الرسمية مثل فستان. ولكن
لا أحب الضيقة الملابس و الكعب العالي.
بالنسبة لشخصيتي أنا قليلة المتفائلة و العملية و
خفيفة الدم. في الحقيقة هذه الصفات كانت أقوى
و لكن تتغير هذه الصفات أصبح كبيرة السن و أحاول التغيير
وأنا أحب مساعدة الآخرين و منفتحة الآخرين ومستقلة وحساسة
وأسيطر على نفسي و واسعة الصدر.
شخصيتي التي لا أحبها عدوانية ومزاجية. أنا أحاول التغيير دائمًا

هناء

مكال

تمرين ١٧

١) لي زوجة جميلة و طفلين لطيفين. زوجتي و ابني يحبان ابتسام لكن ليس بنتي، حتى بعد وصلتُ في بيتي و جدتها زارتْ بنتي ما ابتسمتْ، ثم في السبت ذهبتُ في العمل و والدتي سافرتْ إلى بيتها في السعودية لذلك أسرتي أكلوا الغداء في المطعم و ذهبوا إلى السينما بدوني، لكن بنتي لايزال رفضتْ إلى ابتسم.

٢) كحلد درّس في مدرسة الإعدادية مع طلاب كثيرونا و عمل في ليال متأخر و هو كان تعبان لذهبْ إلى الشاطئ لكن ما أرضى لإنَ فكر عن طلابه كل اليوم.

٣) ليلة مْلَأ عمل جيد في شركة كبرة لكن أرادتْ تدخُل إلى كلية القيادة و حصلتْ على درجة مجستيرة في سيارة اجرات و الآن هي عضبابة بسبب بالازدحام إلى الشوارع، هي ليس ذكية جداً.

محمد عبد الله

تمرين ١٧

يوم السبت الماضي

أنا ليلى، وهما أولادي، في يوم السبت الماضي نحن جلسنا في الغرفة

نحن جوعانون ولذلك ذهبنا الى مطعم، أكلنا غداء في المطعم و بعد ذلك

ذهبنا الى السينما وشاهدنا جيمس بوند (James Bond)

الفصل الدراسي الماضي

أنا علي، أنا مدرّس في مدرسة الإعدادية، في الفصل الدراسي الماضي كان

لطلابي أسئلة كثيرة وعندما رجعت الى بيتي أنا صححت أعمال

الطلاب من المساء الى النهار، ثم تعبت كثيرًا لذلك ذهبت الى

البحر الميت وقرأت قصة، ولكن تذكرت طلابي وهم يكلمونني و يسألونني

بعض الأسئلة الأسئلة.

السنة الماضية

إسمي مها، في السنة الماضية كنت طالبة في الجامعة حيث درست التجارة

وحصلت على درجة البكالوريوس، ولكن بعد ذلك لم أستطع ان احصل على

عمل، ولهذا السبب عملت في سيارة الأجرة، ولكن ما أحببت

هذا العمل لأن الشارع مزدحم.

ليلى

1 يوم السبت الماضي

أسكن في أسرة صغير تتكون من والدي و والدتي و أختي وأخي
نسكن في غرب المدينة عمان. كل يوم السبت عطلتي لذلك اليوم السبت
ذهبنا إلى المشاهدة السينما في City mall ثم ذهبنا إلى المقهى.
في المقهى شربت قهوة لكن لا شربهما أختي, أخي قهوة جيدا مثلي

2 الفصل الدراسي الماضي

هذا رجل فعلاً يشعر براحة جيداً في مدينة Pattaya, تايلاند. بعد يستكمل
التدريس في قاعد. تذكر الفصل الدراسي الماضي. هناك طلاب
في فصله لأنهم يحبون أن الدراسة معه كثيراً، ثم كل ليلة مشغول بتجهيز
درس.

3 السنة الماضية

كانت ليلى طالبة في جامعة كاليفورنيا. بعد تخرجت من كلية الأدب،
أرادت أن العمل في جامعة أردنية. لسوء الحظ! بعد عادت إلى عمان،
لا تستطيع الحصول على العمل منذ سنتين، لذلك كان سائق الأجرة.
في شارع المتاجر مزدحم دائماً كل يوم.

تمرين ١٧ (صفحة ١٢١ و ١٤٢)

[أ] يوم السبت الماضي أسرتي كانت

سعيدة لأننا لم نذهب إلى المدرسة

أو العمل. كنا معاً كل اليوم. أسرتي

تتكون من والدي ووالدتي و أخي الصغير

و أختي الصغيرة. نحن ذهبنا إلى المطعم

لناكل الفطور. والدتي اخذت صورتنا

لدى طاولة المطعم. بعد ذالك

ذهبنا إلى سينما السلام حيث شاهد

الفلم الجديد. كل أسرتي أحبوا

الفلم و أحبه كثيراً جداً! بعد

الفلم عدنا إلى بيتنا لاننا اردنا

أن المساعدة والدتي في شغل البيت.

التمرين ١٧

٢ الفصل الدراسة الماضي الرُجل كان أُستاذ في الجامعة. هو متخصص في العُلوم السياسية. كل يوم الطلاب طلبوا من الأُستاذ أسئلة كثيراً. الأُستاذ دائماً قرَأ وكتب في المساء، بعد الصُفوف.

في الصف ليس هنالك الصف لذلك الأُستاذ ذهب إلى البحر.

قرا كتابةُ كل يوم و ليس القراءة من الطلاب. لكن فقَرَ عن الطلاب كثيراً طوال عُطلتة. هو يُحب عملةُ وطلابةُ في الجامعة كثيراً جداً.

(تمرين ٧)

٣/ السنة الماضية الابنة دخلت الجامعة
لتحصل على درجة مجستيرة. ارادت
المجستير لتدرس في نفس الجامعة
يوم قريب. هي متخصصة في الاقتصاد
و تحب الرياضيات كثيراً. توجد المشكلة
الان في الاقتصاد لذلك الحصول على
العمل الان صعب جداً. فهي
ما كانت الحصول على الوظيفة في
الجامعة بعد التخرج من برنامجها
المجستير. لذلك هي حصلت على
الوظيفة في شركة تكسية. هي لا
تحب وظيفتها لكنها تحتاج إلى الراتب...!

Jim Steppenwacker

جيم

جزيرة الكنز

كُتب جزيرة الكنز من قبل روبرت لويس ستيفنسون في عام
١٨٨٣، الرواية وقعت في اماكن مختلفة من مدينة برستول
في إنجلترا إلى جزيرة في المحيط الهادئ. كانت القصة الاولى التي
طبعت في مجلة للأطفال وبعد ذلك جُعلت جزيرة الكنز كتاب. عندما
كتب ستيفنسون القصة، القصص عن القراصنة كانت شعبية جداً و
أصبحت جزيرة الكنز أشهر في ذلك الوقت.

هناك أشخاص كثار في الرواية ولكن شخص الرئيس جيم
هوكنز. عاش جيم هوكنز في قرية صغيرة ريفية في إنجلترا مع
أمه. في البداية، يعيش ويعمل في فندق قريب من البحر. هو
هناك عندما يقابل القرصان، بيلي بونز. يتعلم عن الكنز من بيلي. هو
في الفندق حين يقابل شخص رئيس آخر، الطبيب دافيد ليفسي.
طبيب ليفسي زار الاسرة كل يوم لان أبو جيم مريضاً كثيراً. شخص
آخر مهم في القصة السيد المالك، جون ترلاوني. يساعد الجميع
للحصول على سفينة. بعد وقت قصير، نقابل واحد من القراصنة الرؤساء
لونج جون سيلفر.

جيم

في بداية الكتاب ,يتكلم عن جيم هوكنز . هو ولد بسيط من
اسرة فقيرة. يعمل جيم بشدة لاسرة في فندق الاسرة. ذات يوم جاء
رجل غريب إلى الفندق. اسمه بيلي بونز ومنه يتعلم جيم عن الكنز. بقى
بيلي مع اسرة جيم لمدة وقت طويل. هذا وقت صعب لجيم لان اباه
مريض جداً ولا يدفع بيلي الحساب. يشرب روم كثيراً و سلوكه نحو
الاسرة ليس جيد. ذات يوم ,جاء رجل اعمى إلى الفندق. أراد ان
يلقي بيلي لكي يحصل على خريطة الكنز. يخدع الرجل الاعمى جيم
لكي يحصل على مساعدته. عندما يلقي الرجل الاعمى بيلي أخيراً ,
يحاول ان يقتله. يبلّغ الرجل الاعمى بيلي أنه سيعود في المساء ويريد
الخريطة. كان بيلي خائفاً جداً وبعد وقت قصير ,يموت من الضغط.
يقرر جيم يفتح صندوق بيلي ويلقى الخريطة ومال كثير. يذهب جيم و
أمه إلى القرية و يحصل جيم على مساعدة من طبيب لانفسي.
يعود الرجل الاعمى مع بعض الرجال في المساء ويكتشفون أن الخريطة
ليست موجودة.
يجيئ رجال من القرية إلى الفندق ويخاف الرجل الاعمى و رجاله.

جيم

قُتل الرجل الأعمى من قبل الرجال الذين ركبوا على حصن بعد
ذلك ،أخبر جيم طبيب للابنسي عن صندوق بيلي رايضاً" الخريطة .قرر السيد
المالك يشتري سفينة لكي يكتشف الكنز . قبل الترك ،من اللزم ان يحصل
السيد المالك على طاقم جيم للسفينة . حصل السيد المالك على طاقم من
بريستول ،مدينة صغيرة قريبة من البحر .هناك مشكلة صغيرة بعد حصلوا
على الطاقم. لان الكنز كان مشهور، ناس كثار شيئون عرفوا عنه .غضب
الطبيب مع السيد المالك لانه اخبر أشخاص عن الرحلة .جعل هذا سبب
مشاكل كثيرة بعيداً وخصوصاً" مع لونج جون سيلفر ، طباخ السفينة .
من هذا الوقت ، سيكون القراصنة مشكلة .

ذات يوم بعد أبحرت السفينة إسبانيرك . جيم تعب و أكل تفاح .
كان جيم يجلس داخل صندوق التفاح عندما سمع صوت الرجل . كان
جون سيلفر وكان يتكلم إلى ديك ،بحار من الطاقم . صغي جيم
إلى الاصوات .اكتشف جيم عن التمرد منهم .أراد الرجال ان
يقتلوا كابتن سموليت ،السيد المالك والطبيب بعد ان يجدوا الكنز .
الآن ، عرف جيم الخطة ولكن احتاج إلى أن يخبر الطبيب

جيم

بعد تخبيره الطبيب عن التمرد ، وصل جيم و الطاقم إلى جزيرة
الكنز. عندما وصلوا ، الطبيب قرر ان يعطى الطاقم روم. بعد الرجال
كانوا سكران ، يذهب جيم و الطبيب و السيد المالك إلى الجزيرة. كانت
الجزيرة جميلة ولكن هي غريبة ايضاً. قرر جيم ان يمشي حول
الجزيرة. خلال الرحلة ، سمع جيم صوت رهيب. كان هناك صوت البحر
بعده قتل على يد جون سيلفر. خاف جيم كثير وجرى إلى تل
المنظار. هناك اكتشف جيم رجل غريب اسمه بن جن وكان
يسكن على الجزيرة لثلاث سنوات. أصبح جيم وبن اصدقاء
و وافق بن ان يساعد جيم ضد المتمردين. أخبر بن جيم عن قارب
صغير صنع. فجأة سمعا جيم وبن يبدأ القتال. قرر جيم ان
يعود إلى الطبيب الذي كان في منزل قريب من الساحل ،

في جزء الكتاب التالي ، نتعلم عن الطبيب وكابتن سموليت و
السيد المالك بعدهم وصلوا إلى الجزيرة. بعده بدأ التمرد ، قرر الرجال ان
يذهب إلى حصن قريب من المرفأ. كان قوي و عند منزل صغير
قريبه. أخذ الرجال اسلحة وطعام كثير معهم.

جيم

تقريباً بعد وصولهم ، هجم المتمردون . هجم سبعة متمردين
على الحصن وماتَ المتمرد في الهجوم ومات واحد من رجال كابتن
سموليت . اليوم التالي ، جاء جون سيلفر إلى الحصن . أراد الخريطة و وعد
ان لا يؤذي أي شخص في بدله و رفض الطبيب . بعد ذلك ، غضب
جون و قال إنه سيقتلهم . تقريباً هجم المتمردون ثانية ، مات رجال
كثار من الجانبين كلهما . بعد الهجوم ، غادر جيم سرّاً لأنه أراد ان
مساعد . قطع إلى إسبانيولا اكتشف ان الطاقم ينام و أبحرت السفينة
بنفسها . صعد إلى السفينة و اكتشف إسرايل هاندز جيم ولكن بعد وقت ،
حاول ان يقتل جيم . عرف جيم خطة هاندز ، عندما حاول ان يقتله ،
اطلق جيم النار عليه وقتل هاندز . كنت السفينة في المرفأ الآن وقرر
جيم أن يعود إلى الحصن . عندما وصل هناك ، اكتشف أن المتمردين
كانوا يأخذونه . أخبر جون سيلفر جيم ان ما أراد الطبيب جيم ولكن
هذا كان غير الحقيقة . تقريباً زار الطبيب الحصن وكان متعجب جيم كان
هناك . ناقش جيم و الطبيب عن ما حدث و بعد ذلك ، غادر الطبيب .
عند المتمردين الخريطة الآن ولكن ما عندهم الكنز .

جيم

بدأ المتمردون بالبحث عن الكنز في الصباح. تقريباً، سمع الرجال
صوتاً و أصبحوا خائفين. ما عرف المتمردين ما هو كان. بعد وقت
قصير واصلوا البحث عن الكنز. عندما اكتشف الرجال المكان حين
الكنز كان، عجبوا ان يكتشفوا هو ليس هناك. غضب الرجال و لكن
هذه جزء من الخطة. الكنز اكتشف لبن جن و أخذه إلى مكان آخر
قبل ستة أشهر. أخبر بن الطبيب و هذا سبب ان تنقّلوا الطبيب و رجاله
من الحصن في الناحية. وصل جيم و السيد المالك و كابتن سموليت و
الطبيب إلى إنجلترا و تسلّموا كلهم جزء من الكنز.

كونت دي مونت كريستو
اليكسندر دوماس
إلايشا جنتل

الروائي

ولد اليكسندر دوماس عام 1802 في مدينة صغيرة شمال باريس. بدأ عمله في الكتابة، مقالات بكتابه في المجلات و ثمّ بدأ يكتب للمسرح. كتب أول رواية في (وكان عمره ثمانية) الثلاثينات وبسببها حصل على شهرة و ثروة كبيرة. مات عام 1870و ستين عاماً.

الشخصيات

إدموند دانتيس: الشخصية الرئيسية في هذه القصة حيث يجد نفسه في منتصف المؤامرة بعد أن يجيء برسالة من نابوليون إلى حليفه. يأمل إدموند بأنّ يحصل على فرصة لحياة أسهل له و لوالده وللزواج من بنت أحلامه.

مستر موريل: مدير الشركة التي تملك الكثير من السفن في مدينة مارسيليا. هو رجل أعمال ذكي و يحب إدموند كابنه.

دانجليرز: يعمل مع إدموند في السفينة "فرعون" ويحاول أن يخرب حياة إدموند. يريد أن يحصل على وظيفة القبطان التي يحتلها إدموند و يفوز بقلب ميرسيديس من إدموند.

ميرسيديس: البنت الجميلة في القصة. هي تحب إدموند و لكن يجب أن تختار شخصاً آخر بعد أن يتوارى إدموند عن اللأنظار. عندما تجد نفسها وحيدة، وعندها يصبح لديها خيار واحد فقط.

فيرناند: منافس إدمند في حبّ ميرسيديس حيث فيرناند فاز بحب ميرسيديس بعد أن أرسل إدموند إلى السجن.

فيلفورت: القاضي في مارسيليا الذي أرسل إدموند إلى سجن "شاتو دي إيف".

فاريا: كاهن كبير و مفكّر ممتاز يقابل إدموند في السجن. يصبح مثل والد لإدموند خلال و وجود هما في السجن وكان يدرّسه التاريخ و اللغات و الفن و العلوم. أخبر إدموند عن الكنز في جزيرة المونت كريستو.

مجريات القصة

تبدأ القصة في مدينة مارسيليا حيث نكتشف إدموند دانتيس لأول مرة. يعطينا الكاتب وصفاً حياً من مارسيليا بيرسم صورة مناسبة عن الحياة في ذلك الزمان و المكان. يصل إدموند على قارب صغير إلى مرفأ مارسيليا ، حيث كان يستقبله مدير الشركة التي يعمل بها، مستر موريل. يسأل مستر موريل "أين قبطان السفينة "فرعون"؟"
أجاب إدموند: "حين كانت سفينتنا قرب سيفيتافيشيا حيث فقدنا قبطاننا الشجاع قبطان ليكريك".
مستر موريل لم يكن حزيناً جداً وعند سماعه الخبر، سلّم إدموند عمل القبطان في السفينة "فرعون" مباشرةً. الرجال الآخرون الذين يعملون في "فرعون" يحبون إدموند إلا رجل واحداً اسمه دانجليرز. دانجليرز يحسد إدموند على وظيفة الجديدة و كان لا يحبه بسبب صغر عمره. و يرى أنه أحق منه بهذا المنصِب.

دانجليرز وضع خطة للتخلّص من إدموند، و أول جزء من خطته هو فضح رسالة من نابوليون إلى حليفه التي يحملها إدموند سراً إلى مارسيليا. فذهب إلى قاضٍ في مارسيليا اسمه فيلفورت و أخبره عن الرسالة التي يحملها إدموند. بعد ذلك أرسل القاضي جنديين سراً لاعتقال إدموند و أحضاره إلى منزله.

و عند وصول إدموند إلى بيت القاضي سأله عن الرسالة. اعترف بحمله للرسالة لكنه أنكر معرفته بما فيها. يقول إدموند إنه لم يفتح الرسالة و لا يعرف أي شيء عن محتاها. القاضي ليس رجل شرير و يؤمن أن إدموند ليس جزءاً من مؤامرة نبوليون. يبدأ القاضي بالسماح له بالخروج و لكن القاضي سأله سؤال آخر: "لكنك لا تعرف اسم الشخص الذي كانت الرسالة ستسلّم إليه؟"

"طبعاً. قرأتُ الاسم حتى أعرف إلى من سأسلّمها،" أجاب إدموند.

هذا نقطة خطيرة جعلت القاضي يغطي وجهه بيديه لأنّ الرجل الذي يتة سمّاه كان والد فيلفورت! ولكن إدموند لم يعرف أن هذا الرجل كان والد فيلفورت لأنه غيّر اسمه ليخفي الحقيقة لأن والده كان يحاول أن يحرث ثورة. فيلفورت يأخذ الرسالة و يحرقها. و أوهم إدموند بأنه لا ليوجد مشكلة بالنسبة له و أنه سيبقى في منزل القاضي لليلة. و ليحفظ فيلفورت وظيفته، أرسل إدموند إلى سجن سرّي حيث كان يوضع فيه السجناء السياسين اسمه "شاتو دي إيف".

يعرف إدموند أن كل السجناء في "شاتو دي إيف" مهمين أو أعداء الملك. ولكن إدموند ليس مهماً أو عدواً للملك. ضباط فيلفورت يأخذونه إلى جزيرة "شاتو دي إيف" حيث الكثير من السجناء يدخلون إليه و لا أحد يخرج منه أبداً.

خلال وجوده في السجن، يتعرف إدموند على رجل كبير الذي كان يحاول الفرار من السجن حيث كان الفرار يتطلب منه حفر حفرة باللأرض تحت الغرف بحيث تؤدي هذه الحفرة إلى البحر. فاريقابل إدموند لأول مرة عندما وصل إلى غرفة إدموند بشكل غير مقصود يبحث عن طريق النجاة. أصبحا أصدقاءً و قرر إدموند أن يكون تلميذ، و يدرّسه التاريخ و اللغات و الفن و العلوم. و عندما كان في السجن يخبر فاريا إدموند عن الكنز في جزيرة المونت كريستو.

فاريا مريض لأنه يسكن في سجن بارد و مظلم و مبلل لسنوات كثيراً. لذلك يموت أربع سنوات بعد وصول إدموند. في الليلة التي مات فاريا، رأى إدموند أول صدفة للفرار: "على السرير رأى دانتيس، في الليل المعتم، كيساً طويلاً من

قماش أصفر. داخله، تمدد جثمان صديقه قاريا. كان هذا قماش الكفن الذي، كما قال السجّان، يكلّف قليلاً." إدموند كان وحيداً في عالم السجن و استخدم الفرصة ليفرّ. فتح الكيس بالسكينه و أخذ الجثة منه و حملها إلى غرفته. عاد إلى الغرفة الأخرى و وضع نفسه بالطريقة نفسها تماماً كما مددتْ الجثة. إذن دخل رجال السجن و أخذوا الكيس من الغرفة إلى الليلة باردة. ظنوا أن جسم رجال الكبير كان ثقيل ولكنهم لم يتوقعوا أن إدموند كان داخل الكيس. بعد أن ربط حجر حول أقدام إدموند، رموا الكيس في البحر الذي حيط ب"شاتو دي إيف".

استطاع إدموند أن يستخدم سكينه ليقطع كيس القماش و يحلّ الحجر و يسبح إلى جزيرة قريبة. تالياً يجد سفيية التي تسمح له أن بيذهب إلى الجزيرة التي فيها الكنز اسمه مونت كريستو. يجد الكنز في ذلك الوقت ولكن لا يأخذه بسبب أنه ليس وحيداً. إذن ذهب إلى جنوا حيث اشترى قارب ليعود إلى مونت كريستو و يأخذ الكنز. عندما يعود إدموند إلى مارسيليا، هو غني جداً و لا أحد يعرف عنه إلا والده.

نهاية الكتاب الذي قرأت بالعربية مختلف عن نهاية الكتاب الأصلي. أهم جزء من الكتاب الأصلي هو ثأر إدموند بعد أن يحصل على حريته و ثروته. هذه الرواية عن الثأر أولاً و نجاة إدموند من السجن منتصف القصة فقط. ولكن الكتاب المترجم ينهي على نحو غير متوقع و من غير أي شيء عن الأشياء التي حدثت عن الرجال الذين تآمروا ضدّه. بالرغم من غياب نصف السيرة فأنني سوف أوصي بها إلى أي شخص يهتمّ بالقصص الممتعة.

تَشخيص صعوبات بناء الجملة العربيّة لدى متعلّمي اللغة العربيّة النّاطقين بغيرها في الجامعات الأردنية وعلاجها في ضوء النظرية اللسانية الحديثة

إعداد

خالد حسين أبو عمشة

إشراف

الأستاذ الدّكتور عبد الرحمن الهاشمي

الملَخَّص

هدفت هذه الدراسة إلى تَشخيص صعوبات بناء الجملة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية، وعلاجها في ضوء النظرية اللسانية الحديثة. وعليه حاولت الدراسة أن تجيب عن الأسئلة الآتية:

1- ما الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في تعلم بناء الجملة العربية حسب مستوياتهم الثلاث (المبتدئ والمتوسط والمتقدم)؟

2- هل تختلف صعوبات بناء الجملة العربية وفقاً لمتغيرات الجنس والجنسيّة والعمر ونوع الجامعة (حكومية/ خاصة)؟

3- ما المعالجات المقترحة للصعوبات التي تواجه الطلبة الناطقين بغير العربية في تعلم بناء الجملة العربية في ضوء النظرية اللسانية الحديثة؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة قام الباحث باختيار موقعين قصديّاً شارك فيها ثلاثة مستويات، (هي: المبتدئ والمتوسط والمتقدم) بمعدل شعبتين من كل مستوى من مستويات تعلّم العربية،

كما شملت مقابلات الباحث ستّة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومعلماتهـا، زيـادة على مقابلة اثني عشر طالباً وطالبة يدرسون العربية بوصفها لغة أجنبية، وكذلك جرى تحليل عشرين من الوثائق التي تعود للطلبة ومعلميهم، هذا وقـد تمثّـل دور الباحـث بـالملاحظ المشارك.

واعتمدت هذه الدّراسة منهجيّة البحث النوعي التفاعلي لجمع البيانات المتعلقة بالصعوبات التي يواجهها دارسو العربية من الناطقين بغيرها؛ إذ جرى ذلك عن طريق الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق وفق استراتيجية التّثليث، وقد أعدّ الباحث نموذجاً يتضمن النقـاط المطلـوب ملاحظتها وسؤال المقابلين عنها، وقد تمركزت حول صعوبات بناء الجملـة لـدى متعلمـي العربية من النّاطقين بغيرها ، وقد دعّم الباحث نتائجه النوعيّة ببعض النتائج الكميّة بخاصـة لسؤال الدراسة الثاني حول دور متغيرات الجنس والجنسيّة والعمـر ونـوع الجامعـة فـي صعوبات بناء الجملة التي تواجه الناطقين بغير العربية.

وأظهرت نتائج الدّراسة تشخيصاً واضحاً للصّعوبات التي تواجه متعلـي العربيـة مـن النّاطقين بغيرها حيث تمّ توزيعها على مستويات الدراسة الثلاثة (المبتدئ والمتوسط والمتقدم) حسب تكراراتها ودرجة شيوعها بينهم. كما أظهرت الدّراسة دور متغيرات الجنس والجنـسيّة والعمر ونوع الجامعة في نوعية الصعوبات التي يواجهها متعلمو العربية من النّاطقين بغيرها، حيث أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في تعلم العربية للناطقين بغيرها، ومحدوديـة الصعوبات بالنسبة لصغار السّن في التعلم بالمقارنة مع الكبار، وقلّة الصعوبات كلمـا كانـت هناك صلة بالعربيّة وأهلها وثقافتها، وتقارب توارد الصعوبات بـين الجامعـات الحكوميّـة والخاصة. وقدّمت الدّراسة نماذج متعددة من الحلول للـصعوبات التـي أظهرتهـا الدراسـة

بالاستناد إلى النظرية اللسانية الحديثة، ومن أبرز ما تمّ توظيفه واستخدامه في هـذه النتـائج نظرية المكونات المباشرة، والنظرية التحويلية التوليدية وقوانينها شبه الرياضيّة.

وفي ضوء هذه النتائج ختمت الدراسة بعدد من التوصيات من أبرزها : الدعوة إلى اعتماد المنهج الذي اتبعه الباحث في الدراسة للتغلب على صعوبات تعلّم العربية التي تواجه متعلميها من الأجانب على مستوى بناء الجملة، ووضع المناهج المناسبة التي تلائم الطلبة دارسي اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة للأغراض العامة والخاصة، وأخيراً الدّعوة إلى إجراء مزيد من الدراسات للتعرف إلى المشكلات التي يواجهها متعلمو العربية من النـاطقين بغيرها، على مستوى الحرف والكلمة والجملة.

Abstract

The Diagnosis of the Difficulties of Building Arabic Sentences by Non-native Learner's of Arabic in the Universities of Jordan and Their Remediation in The Light of Modern Linguistic Theory

Prepared by:

Khaled Hussein Abu Amsha

Supervised by:

Prof. Abdurrahman Abd Ali Al-Hashemi

This study aimed at diagnosing the difficulties of building Arabic sentences by non-native learners of Arabic in the universities of Jordan and their Remediation in the light of modern linguistic theory.

This study intends to answer the following questions:

1. What are the difficulties that non-native learners of Arabic face when they build Arabic sentences according to their level of learning (beginners, intermediate, advanced)?
2. Do the difficulties in building Arabic sentences differ among the non native learners of Arabic according to their gender, nationality, age and the type of university (public or private)?
3. What are the suggested treatments for the difficulties that non-native learners of Arabic face when they learn the structure of the Arabic sentences in light of modern linguistic theory?

To answer these questions, the researcher intentionally chose two study locations. From each location he acquired the participation of three

levels of learning (beginners, intermediate and advanced). On average, two sections were chosen from each of the three levels. The study included interviews with six teachers of Arabic for non-native speakers and twelve students who were learning Arabic as a foreign language in addition to analyzing twenty documents that were handed back from students and their teachers.

The study applied first-hand, qualitative research for the collection of reports that were connected with the difficulties non-native students of Arabic face. This was done by means of observation, interviewing and analyzing documents in accordance with the threefold strategy. The researcher prepared a model which included the points in question

The study focused on the difficulties of sentence structure for non-native students. The researcher was able to support his qualitative results with some quantitative ones especially the role of the sex, nationality, age and type of university variables.

The results of the study came up with a clear diagnosis of the difficulties which non-native students of Arabic face in the three levels of their learning: beginners, intermediates, advanced in accordance with frequency and popularity of these levels.

The study also revealed the role of the gender, nationality, age and type of group variables regarding the kinds of difficulties which non-native students face, because the results showed an advantage of females over males and that the difficulties for younger students were limited in comparison to those for older students.

The results also showed that there were fewer difficulties for students who had contact with the Arabic language, its people, and its culture. Additionally, the difficulties faced by students in public and private universities were found to be similar.

This study puts forth a number of possible solutions based upon modern linguistic theories presented by the researcher.

In light of these results, the study concluded with a few recommendations. Amongst them: it was recommended to apply the same methodology used by the researcher in his study of the means by which the problems faced by non-native speakers of Arabic in their study of sentence structure are overcome. Additionally, the researcher recommends the establishment of appropriate curricula for students studying Arabic. These curricula should make proper use of modern linguistic theories in order to teach Arabic for both general and specific purposes. Finally, the researcher recommends further research in the field in order to diagnose the challenges that face non-native speakers of Arabic in their study of letters, words, and sentence structure.